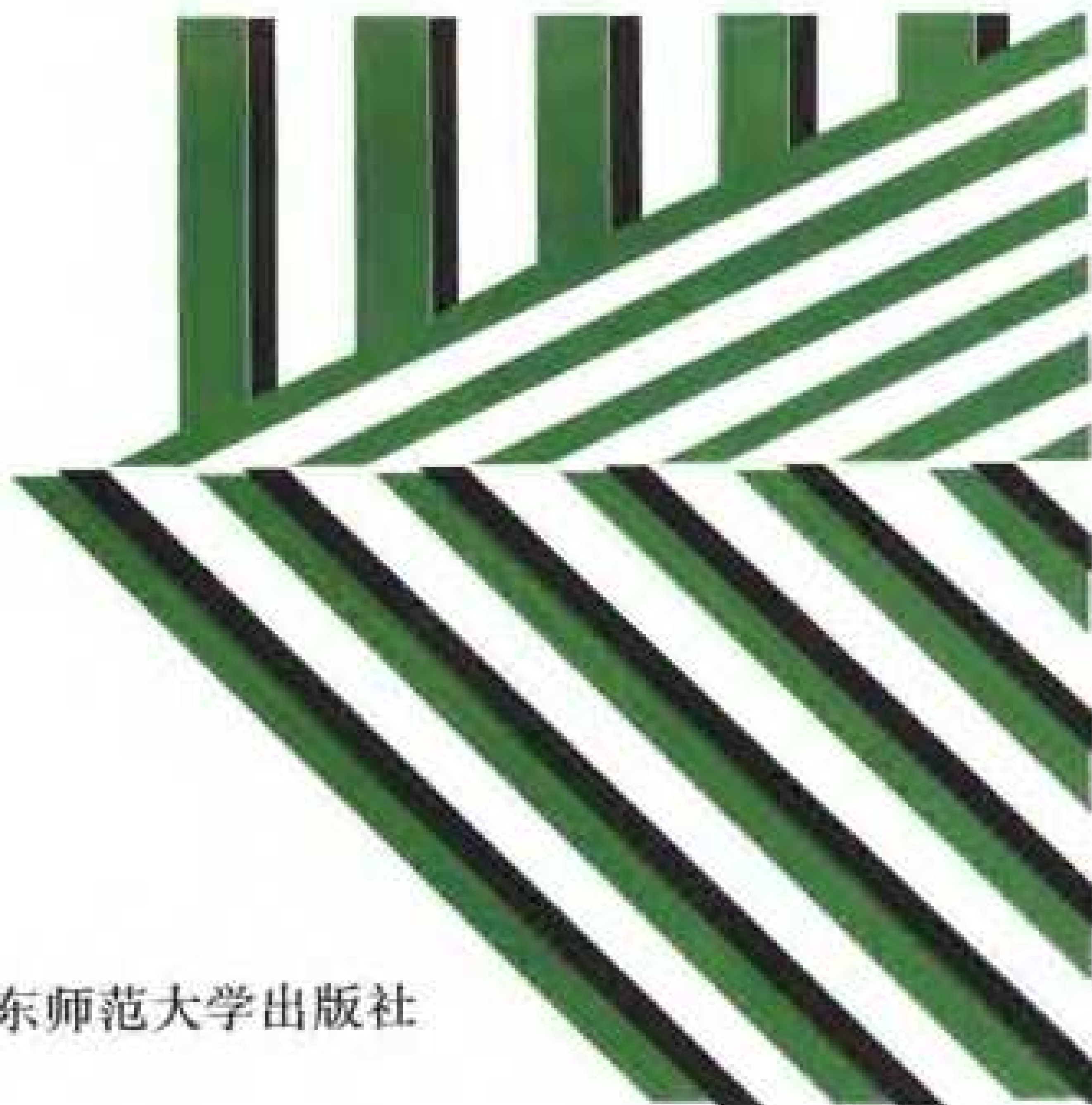
高等师范院校教材

新编教育学教程

叶　澜　主编　叶　澜　丁证霖　编写



华东师范大学出版社

高等师范院校教材

新编教育学教程

（各专业公共课用书）

叶　澜　主编
刘佛年　主审
叶　澜
丁证霖　编写

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

新编教育学教程/叶澜主编.—上海：华东师范大学出版社,1991.10(1999.7重印)

高等师范院校教材

ISBN 7-5617-0741-X

Ⅰ.新… Ⅱ.叶… Ⅲ.教育学-高等学校:师范学校-教材 Ⅳ.G40

中国版本图书馆CIP数据核字(1999)第3'057号

高等师范院校教材

新编教育学教程

叶 澜 主编 叶 澜 丁证霖 编写

华东师范大学出版社出版

(上海市中山北路3663号)

新华书店上海发行所发行 江苏句容市排印厂印刷

开本：850×1168 1/32 印张：14.5 字数：355千字

1991年10月第一版 2002年1月第11次印刷

印数：70 101－78 100本

ISBN 7—5617—0741—X/G·333 定价：12.70元

序

刘 佛 年

叶澜同志受国家教委委托主编的《新编教育学教程》脱稿后，我是第一个读者。大概是因为这个缘故，出版社交给我一个任务：为本书写序。那我就谈一些读稿时的印象吧。

这本供全国高等师范院校各专业学生使用的教育学教材，由学校教育功能论、学校教育模式论、学校教育活动论三编及一个导论构成，这样的体系安排比较简明、合理，颇有独创性。

同学们进师范院校学习是为了当教师，献身祖国的教育事业。准备当教师的人首先必须弄明白一个问题，就是为什么要挑选教师这个职业？或者说，教师的工作有什么重要性？要回答这个问题，就必须深入了解教育与社会发展的关系，以及教育与个体发展的关系。本书的第一编全部用于分析教育的功能问题。作者运用中外教育史、心理学、经济学、社会学等方面的丰富材料，通过深入细致的理论分析来说明一个道理：没有一定的教育，就不可能有大家期望的社会和个体的良好发展。这是本书的基础部分。

既然师范生毕业后要到学校去当教师，那就必须了解学校教育，了解它的目的、制度和课程设置，而且按照一定的教育模式来工作。有些教师不了解学校的教育模式，因此并没有意识到应当认真去执行和改进这些模式。其实，学校的教育模式不是一成不变的。原来的模式不符合客观需要和条件时，就要进行改革，作者在第二编中引用了五个国家在教育目的、体制、课程等方面的改革材料，目的在于扩大我们的眼界，活跃我们的思想，随时注意选用

和改革学校教育模式。

第三编是学校教育活动论。这也许是教师和未来的教师最感兴趣的部分。因为教师的教育、教学工作就是通过课堂的、课外的、班级的和其他的活动进行的。一个教师光有丰富的专业知识还不够,他必须善于和学生一起进行各种教育、教学活动,在活动中最大限度地调动学生的积极性,以争取最佳的效果。这种本领是需要教师花大功夫才能掌握的。本书作者介绍了一些教育家和优秀教师揭示的规律,创造的丰富经验。读者们应细细加以体味、推敲、思考、消化、占有,尤其要带着问题到中学去参观、见习、实习,毕业后在工作中不断积累经验,这样在“教育活动”的经验宝库中也将能增加你的一份。

此外,我感到作者对于当前我国基础教育的情况比较熟悉,包括成就、问题,以及一些有名的教育实验。这就使本书的内容显得丰富,与我国的教育实践密切相关。作者的文字表述生动活泼,使人读起来没有枯燥之感;分析问题时,富于自信,常常直抒胸臆,而不遮遮掩掩,没有某些教科书那种沉闷的气息。这种文风我想也是青年读者所欢迎的。

1990年12月

前　言

本书是受国家教委师范教育司委托编写的一本教材，供高等师范院校教育学公共课使用。

在有了众多的教育学教科书之后，再要编写出一本有自己存在价值的教育学教科书，不是一件容易的事。我们把此书命名为《新编教育学教程》，正是反映了对它的存在价值的追求。

作为“教程”，我们首先把编写的立足点移到学习该课程的学生一边，即从一个师范生所必需的教育学学科修养出发考虑教材的组织。立足点的转变带来了视角的变化和全书结构的变化，迈出了“新编”的第一步。我们认为，作为高等师范院校的毕业生，首先应对教育的功能有清晰的认识，树立坚定的教育信念和科学的教育观，并以此指导自己的教育实践。其次，未来的教师应了解学校教育的整体模式，从目的、制度到课程，明确自己未来的具体工作是在怎样的整体结构内开展的，这将拓展他的教育学视野和修养，使他可能在具体的教育工作中理解和体现整体性的要求。最后，根据教师的工作处于学校教育第一线的特点，作为教程应把全书的重点放在为他们提供对学校教育活动的剖析，提供开展各类教育活动的理论指导和方法指导。这样，就构成了本书三大编的结构模式。从三编的内在联系看，这是对教育的认识从功能到实践，从学校外部到学校内部，从一般到具体的逐级内化过程。

在内容上，我们编写的原则是坚持用辩证唯物主义的观点分析研究教育现象，把史与论结合起来，反映当代教育科学的新成果和新思想，反映我国教育事业的发展和经验，写出我们对当代教育问题的思考。我们始终没有忘记，这本教材是在二十世纪九十年代初编写的，是中国人编写的，是为即将成为二十一世纪教师队伍的主力军编写的，它应该具有时代的和中国的气息。

为了让使用本教材的教师和学生阅读教材后获得较大的信息量,可依此进行独立思考和判断,我们在书中提供了较多的资料,对一些有争议的问题列出了不同的观点,也发表了我们的见解。自然,受篇幅和自身水平的限制,这一切都还是不足的。为了弥补,我们在注释、附录和参考书目中又提供了较广范围的阅读线索。读者可根据不同的兴趣和需要自行选择阅读材料,教师可根据学生的实际情况规定必读范围。我们希望这本书能为教师选择教学参考资料和学生进一步自学提供一些帮助。

在练习设计方面,我们抓住的是基本概念、基本观点、基本问题三个方面,力求让学生思考问题时综合地运用已有的知识和经验,加强对教育学的理解和体验。有些问题还带有实践性和操作性,希望能有益于学生在某些方面能力的培养。教师可根据教学实际,选择其中的一部分,或增加新的思考题。

教育事业是一个不仅需要人的理智,而且需要人的热情的事业。我们把自己对教育事业的热爱倾注在书中,但愿它能激发起未来教师的情感,使他们能在看到这一事业的全部艰巨的同时,看到它的全部伟大。

以上所述,不过是我们努力追求的目标,是否合适,是否达到,还有待于实践的检验。正由于求新,就可能不成熟,有疏漏和错误,在此恳切地敬请读者批评指正。

本书的前言、导论、第一编、第三编中的第七章和第十一章由叶澜撰写,第二编、第三编中的第八、九、十等三章由丁证霖撰写,最后由叶澜统一定稿。刘佛年教授审阅了全稿,提出了许多宝贵意见,并为本教程写了序,在此深表感谢。国家教委师范司的有关领导一直支持、关心着本书的编写工作。华东师范大学出版社的有关编辑同志认真负责的态度和作风,为本书质量的提高作出了贡献,在此一并致谢!

叶 澜 1991年元月

目　　录

导　论

时代、教师与教育学[①]

在现代社会中，师范生或教师必须学习教育学，这似乎是明白得无须解释的事了，任何一级的师范院校都设有这门（或类似名称的）必修课程；任何一个教师要取得"教师合格证书"，都必须通过这门（或类似名称）课程的考试。然而，如果我们要深究一下，诸如：从何时起，教师职业与教育学结下了不解之缘？教育学是一门怎样的学科？学习教育学对教师究竟有什么价值：是为了获得几个学分，换取一张合格证书，掌握上课的方法，还是懂得怎样做一个好教师？随着时代的发展，人们对教师的要求发生了什么变化？教育学发生了什么变化？教师的工作与教育学的发展有什么关系？等等，那就不是所有的人都明白无疑，或用三言两语说得清楚的了。

以上一系列问题，说到底是时代、教师与教育学的相互关系问题。对于我们这些已经选择了教师作为自己职业的人来说，不管这种选择出于何种原因，是否自愿，若要想成为一名清醒地意识到时代与人类重托的教育工作者，并明白为此应如何要求自己和如

① "教育学"一词在不同的语境中有不同的涵义：或作教育科学的总称解，或作一门单独的学科名称解。在此取后一解。现在，在欧美一些国家的师范院校中不设以"教育学"命名的课程，而是分设教育学科的若干主要分支课程。这并不意味着"教育学"的取消，而是教育科学的发展在师范院校课程中的反映。它们是变化了形式、且得到强化的"教育学"。为行文简洁，正文中未区分两种情况，特加此注。

何行动，弄清楚这些问题不仅是必要的，而且是首要的。同时，这也将有助于我们了解自己就读的师范学校和开始学习的学科“教育学”的形成、发展过程，提高对学习教育学意义的认识和确立明确的学习目标。下面，我们以历史为线索简要地阐述一下时代、教师、教育学三方面关系的演化过程。

一、古代社会中教师职业的出现与教育经验、教育思想的积累

自有人类社会出现，教育作为一种社会现象就存在了。但是，教师作为一种社会职业，却是在教育有了自己相对的独立形态——学校以后才逐渐形成的。也就是说，是在奴隶社会中形成的[①]。

早期的学校只有初等与高等之分。初等学校的教师以未成年的儿童为教育对象，主要的任务是照管儿童与教他们认识文字和计算。奴隶社会中初等学校的教师社会地位低下。在古希腊文中，“教师”一词由“教仆”演化而来。“教仆”是奴隶中一部分专门侍候和陪伴贵族、奴隶主子女上学的人。后来，才把从事儿童教育的人称为教师。在罗马帝国时代，初等学校的教师大多是为谋生而从教的被释奴隶。罗马的自由民不屑担任这种工作。但是，就在这些被释的奴隶中，也出现过一些出色的教师，如曾任过罗马著名演说家和教育家昆体良(M.F.Quintilianus)文法教师的缪斯·帕利门(M.Palaemon)[②]。在中国和古埃及等东方国家中，最早的一批教师是由掌握文字和计算等技能、且懂得各种祭祀、礼仪的巫师、祭司等组成的。他们服务于宫廷贵官的子女，亦无重要的社会地位。到了封建社会，欧洲的初等学校教师主要由神职人员兼

① 关于教育的起源、学校的产生等问题，将在第一章中论述。

② 参见：[古罗马]昆体良著、任钟印选译：《昆体良教育论著选》，人民教育出版社1989年版，第3—5页。

任，文化已垄断在僧侣阶级的手中。在中国则除了少数宫廷教师之外，社会上大部分的私塾教师是不甚得志的文人。尽管教学的内容发生了较大的变化，但初等学校教师的社会地位并无显著的变化。

高等学校教师的情况却不相同。古代的大学以成人为教育对象，且往往由著名的哲学家、思想家或政治家开办，他们的讲学既是传授自己艺术思想的活动，又是自己社会、政治活动的组成部分。如我国春秋战国时期涌现出来的以孔子、孟子、荀子等为杰出代表的诸子百家，古希腊以苏格拉底(Sokrates)、柏拉图(Platon)、亚里士多德(Aristoteles)等为代表的先哲。这些大家的教育活动和学术思想不仅在当时造成了社会影响，而且对此后几千年人类文明史的发展产生了深远的影响。据历史记载，中国古代首创私学的是孔子，古希腊第一个收取学费并宣称自己是教人智慧的教师的是普罗泰戈拉(Protagoras)。

综上所述，我们可以看到，无论是东方还是西方，无论是初等学校的教师还是高等学校的教师，他们与社会上其它成员的重要区别之一，都在于他们有文化，且把传授文化于他人(或儿童，或成人)作为自己的社会职业。尽管他们中的相当一部分人社会地位低下，尽管他们服务的对象各不相同且大多属于统治阶级，但是，这一特殊的社会职业，这一群体为人类文化的继承、更新、繁荣、发展，使之代代相传，从而也为人类自身的发展作出了不可磨灭的贡献。这就是教师这个职业自它诞生之日起就内含的、不管社会或他人是否承认却永远具备的伟大与崇高。

古代社会教师在教育活动的实践中积累的经验，以及他们或他人对教育实践活动中经验与问题的反思，产生了人类历史上第一批教育思想，有关这些思想的记载和论述则构成了最早的与教育有关的著作。在这批著作中富有代表性的并且产生过深远影响，至今仍广为人知、值得一提的还有不少。如：中国由孔子的学

生编纂的以记载孔子言论、思想和活动为主要内容的《论语》,汉初流传的《学记》,唐代大文学家,曾任国子博士、国子祭酒等官职的韩愈所著的《师说》等;古希腊柏拉图的《理想国》,亚里士多德的《政治学》,古罗马著名教育家昆体良的《雄辩术原理》以及中世纪罗马帝国的神学家奥古斯丁(A. Augustinus)的自传体著作《忏悔录》等。[①] 这些著作中虽然包含着对当时教育活动的记载,对理想教育目的和作用的构思,对教育原则的概括、合理教学方法的描述,对教师品行、学识、职责和儿童特点、学习的分析,反映了不同作者不同的教育观和丰富的教育经验与思想,但是,它们中的大部分不是专门论述教育的著作,这与这些作者不是纯粹的教师,而首先是哲学家、思想家或政治活动家有关。此外,这些有关教育问题的论述还大量停留在经验概括或直觉式的结论状态,表述的形式也以对话、语录或短论为主,缺乏严密的论证与内在的逻辑结构,所以,这些还不能称之为教育理论的专著,更不是学科形态的教育学。但是,它们是人类教育科学发展史上无愧的第一页,为我们后来者提供了丰富的思想资源,开辟了一个新的创造和探索的领域。

二、近代社会中师范教育的出现与作为学科的教育学的形成

近代社会是指资本主义社会形成、发展的一段人类历史时期,它以机器大工业生产和商品经济的繁荣、资本主义生产关系的确立、资产阶级占统治地位为基本特征,首先在西方形成。近代社会给教育带来的最深刻的影响是义务教育制的提出与推行。“义务教育制”包括国家以法律的形式规定适龄儿童必须接受一定年限的教育,和要求政府、社会家庭必须为此作出保证两方面内容。这

① 读者若有进一步了解这些著作的兴趣,除读原著外,可阅读由孟宪承编的《中国古代教育文选》(人民教育出版社 1979 年版)和由华东师范大学教育系、杭州大学教育系合编的《西方古代教育论著选》(人民教育出版社 1985 年版)。

项法律的执行意味着一定年限的基础教育之普及;意味着教育已非私人之事,而是一种社会的事业,是每个社会成员必须承担的义务;意味着对教师需求数量的激增和业务质量要求的提高。教师和教师培养的问题引起了社会关注,师范学校便应运而生了。

在古代,教师的培养和选择缺乏规范和资格的规定,也谈不上专门训练。如在中世纪,德国初等学校教师的培养部分是在"教书先生行会"中像学手艺一样进行的①。在英国的文法学校中大量的教师是兼职的,并无资格规定,也无专门训练。这种状况根本不能适应实施义务教育对师资的需求。1684 年,法国创办了教师讲习所。18 世纪末至 19 世纪初,欧洲各国普遍开设了师范学校,有的国家如普鲁士还颁布了教师资格考试敕令,规定只有通过国家考试者才能获得教师资格证书②。19 世纪末至 20 世纪初,日本、朝鲜、中国等东方国家也开设了师范学校。教师职前培训制度在世界各国的逐步确立,客观上意味着对教师工作专门化要求的提高和培训的正规化。在师范学校中,除了设有普通文化知识课程以外,还设有培养未来教师从事教育、教学工作能力的教育理论和学科教学方法的课程,这对教育理论的发展和教育学学科的形成起了促进的作用。

自 17 世纪到 19 世纪末相继出现了一批近代杰出的教育家和思想家。他们对教师职业重要意义的认识与阐述,对教育学学科的形成作过重要的贡献。

被人称为"教育学之父"的捷克著名教育家夸美纽斯(J. A. Comenius 1592—1670)的名字列在这批优秀人物的最前列,他在 1632 年写成、1657 年发表的《大教学论》是世界上第一部以教育为论述对象的专著。夸美纽斯自称这是一本阐明"把一切事物教给一切人类的全部艺术"的著作,而扉页上的斯佩曼(C. C.

---

①② 参见李其龙:《联邦德国的师范教育》,《高等师范教育研究》1989年第2期。

Spilmann)的题词则表达了人们对该书的推崇。他写道:“倘若各时代的关于教育学的著作全部丢了,只要留得《大教学论》在,后代的人便仍可以把它作个基础,重新建立教育的科学。”[①] 在这本几乎传遍世界各国的教育著作中,夸美纽斯提出了自己的教育信念:每个人都有接受教育的可能和权利,教育是形成人的品德和智慧的最重要的工具,通过对人的教育可以达到改造社会的目的。他强调教育要成功必须遵循自然的规律,因为人是自然的一部分,自然的规律就是人发展的规律。这些主张与在中世纪形成的压抑人性、推崇神道的教育传统是截然不同的。以上述思想为核心,夸美纽斯系统地论述了按人发展的不同阶段划分的学校类型、课程内容、不同学科的教学方法以及应该普通遵循的教学原则,同时提出并论证了“班级授课制”这一对近代学校教育组织形式产生过重要影响的主张。更令人钦佩的是,夸美纽斯不仅是教育思想家,而且在十分艰苦的条件下,把自己的一生都献给了人类的教育事业,用自己的生命和智慧执着地追求自己教育信念的实现。

法国18世纪启蒙思想家卢梭(J. J. Rousseau, 1712—1778),是又一位享誉全球的对教育思想的丰富、发展和教育学的形成产生过深远影响的人物。他的小说体教育名著《爱弥尔》,引起了极大震动,使政府当局下令查禁焚烧,使历来守时的大哲学家康德读得误了每天固定的散步的时间。在《爱弥儿》中,卢梭对当时流行的古典主义教育模式和思想,从培养目标到教学内容、方法,进行了猛烈的、全面的抨击。“出自造物主之手的东西都是好的,而一到人的手里,就全变坏了”[②]。他以如此鲜明对立的方式写下了《爱弥尔》首卷的第一句话,毫不含糊地树起了遵循人自身成长规律的自然主义教育的大旗。在全书中,卢梭以假设的教育对象爱

---

① [捷]夸美纽斯著,傅任敢译:《大教学论》,人民教育出版社 1957 年版。

② [法]卢梭著,李平沤译:《爱弥尔》(上卷),商务印书馆 1978 年版(原著初版 1762 年),第 5 页。

弥尔为“模特儿”,按个体生长的自然年龄阶段,依次阐明了自己对处于不同年龄阶段个体教育的目标、重点、内容、方法等一系列问题的独特见解。他尖锐地指出:“我们对儿童是一点也不理解的:对他们的观念错了,所以愈走就愈人歧途”[①]。他追求的目标就是揭露这种错误,提出新的方法。可以说,卢梭对教育学的最大贡献就在于开拓了以研究个体生长发展与教育的相互关系为主题的研究领域,从而引起了教育思想家和理论家从教育对象的角度,对儿童深入了解、研究的需要,认识到这是有效教育活动不可缺少的重要依据。

与此相关的是,卢梭十分重视教师的人品与教养。他认为:“有些职业是这样的高尚,以致一个人如果是为了金钱而从事这些职业的话,就不能不说他是不配这些职业的:军人所从事的,就是这样的职业;教师所从事的,就是这样的职业”[②]。而且,“教师必须受过教育,才能教育他的学生,……把孩子交给一个连他本身都没有受过良好教育的人培养,又怎能培养得好呢?”[③]更令人惊叹的是,卢梭在当时就提出了至今还有不少人忽视的问题:师生关系在教学中的重要性和教学的核心目标。卢梭希望教师“能够成为他的学生的伙伴,在分享他的欢乐的过程中赢得他的信任”[④]他提出,教师在教学生做人时,“问题不在于要他拿什么东西去教孩子,而是要他指导孩子怎样做人。他的责任不是教给孩子们以行为的准绳,他的责任是促使他们去发现这些准绳”[⑤]。

继卢梭之后,在18世纪还有两位人物对教育理论和实践的发展作出过重要贡献:一位是德国的大哲学家康德(I. Kant 1724—1804)。他对教育学形成的贡献不仅表现在为认识人性提供了一种新的哲学思维框架,尤其在认识人的主体性方面的独到见解;他还是第一位在大学里开设教育学讲座的教授。1776年,康德在德

---

①②③④⑤《爱弥尔》,商务印书馆1978年版,第2、27、28、30、31页。

国哥尼斯堡大学开设了这一讲座，此后，他的学生林克(T. Rink)将他讲演的内容整理、编纂并予以发表，题为《康德论教育》。在这本唯一关于康德教育思想的论著中，一方面可以看到，卢梭的尊重人及个体自然发展规律的思想被康德所接受，同时又看到康德与卢梭的不同，他对教育在形成人的道德、社会性中的规范作用的高度重视。象卢梭一样，他在《康德论教育》的第一条中，就鲜明地表述了自己的立场："只有人是需要教育的。所谓教育指保育(儿童之养育)、管束、训导和道德之陶冶而言。故人在幼稚时期须保育，儿童须管束，求学时须训导。"① 他把教育看作是使人性得以不断改进和完善的重要手段，因此，"儿童应当教育，然而不是为现在而是为将来人可能改良到的一种境界；换言之，是适合于人类理想与人生的全部目的的"②。更有意思的是，康德视教育为"人最应尽力的最大而最难的问题"③，因而他提出要一代代地积累教育的经验与知识，"教育一定要成为一种学业"、"教育的方法必须成为一种科学"④。为了在师范学校中能传授科学的教育方法，他主张"未开办师范学校前应先开办实验的学校。"⑤也许，正是出于这样一种使对教育的认识成为"真知灼见"、使教育的方法科学化，从而造福于人类使其完善的诚挚愿望，使康德这位以具有卓越抽象思辨能力和写出三大"批判"⑥ 等巨著而著称的大哲学家，成为第一位在大学中开设教育学讲座的教授，并写下了与他的传统风格迥然不同的、相当接触实际的《康德论教育》。无疑，康德的行为与思想在促使教育思想与理论科学化方面起了推动作用。

瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi 1746—1827)是我们要提及的另一位18世纪著名的教育家，他也是卢梭《爱弥尔》的信

---

①②③④⑤ [德]康德著，瞿菊农编译：《康德论教育》，商务印书馆民国十九年初版，第1、11、9、10、16页。

⑥ "三大批判"指康德以构成人性的理智、道德、审美能力为研究对象写成的三本哲学名著：《纯粹理性批判》、《实践理性批判》和《判断力批判》。

奉者，而且把这种信奉的热情转化为切实的行动。他以毕生的精力从事贫苦儿童的教育工作，并在实践中探索出一套适合初等教育的方法，在这种方法中，体现了对儿童心理能力的分析与教材顺序、方法选择的一致性的仔细探讨。他在自己创办的孤儿院和学院中进行改革试验，这些试验以及所取得的成功，引起了同时代中关心、研究教育问题的人士的注意，不少人前往参观学习。当时，在裴斯泰洛齐的忠实追随者的领导下创立了几所师范学校，用三年的时间训练、培养小学教师。这一事实意味着在教育活动中，用教育理论来指导教育实践的自觉行为首先在初等教育的领域里开始了，对于教育理论的发展和教师职业专门化程度的提高来说，这是十分重要的转变。

将教育理论提高到学科水平并为后人所公认的是在19世纪产生重要影响的德国教育家赫尔巴特(J.F.Herbart 1776—1841)。他是第一个把裴斯泰洛齐的理论用文字形式介绍到德国的人。他也是康德的信奉者并接替康德在哥尼斯堡大学哲学教席的教授，他的教育思想与前人的联系由此可略见一斑。赫尔巴特在1806年首次发表的著作《普通教育学》被教育史上誉为第一部科学形态的教育学。自此以后，教育学作为相对独立的以教育为研究对象，以揭示教育活动规律为宗旨的学科地位被确立了。

赫尔巴特的《普通教育学》获得如此殊荣并不是偶然的。在这本著作中，他构建了教育学的逻辑体系，形成了一系列教育学的基本概念与范畴，并强调教育学的两个基础：哲学的伦理学基础(用来指导教育目的与价值的选择与判断)和心理学基础(用来指导对教学过程内在结构的认识和方法的选择)。他还指出，对教育的研究要达到科学的水平，必须有自己的独立研究领域和运用科学的方法。这就使教育学在对象、内容、方法、体系等诸方面具有了自己的形态且成为一个整体，实现了从思想、见解、理论向学科的转化。此外，赫尔巴特在《普通教育学》中系统研究了教学与教学过

程，提出了按教学过程中儿童心理活动变化而划分的著名的四阶段说（明了、联想、系统、方法），使原来难于把握的教学过程变得可操作起来。这一四阶段说，后由他的学生发展为五段教学流程[①]，对19世纪后半叶普通中小学的教学实践起着普遍性的指导作用。赫尔巴特的“教育学”也成为师范学校教育学教科书的重要内容，并传播到欧美和亚洲的主要国家。直到现在，我们还可以在一些课堂教学的实践中呼吸到赫尔巴特教学论的气息。由此足见其学说影响之久远。

赫尔巴特用自己的教育实践和学说为我们塑造了冷静、理智、善观察、好思索，重科学态度与科学方法，对学生的爱与严格管理集于一身，对国家忠诚并尽职的教育者形象。在实践中，对师范生的培养也逐渐规范化，形成了一定的格局：在一般文化教育和预定教学课程的专业学习的基础上，增设一组以教育学、心理学、学科教学法为主干的教育专业训练课程，再进行一段时间的教育实习。这一格局基本适应当时普通教育对教师的要求，持续了相当长一段时间，直到20世纪五十年代左右才受到新的挑战。

三、现代社会中教师职责的变化与教育学的发展

20世纪初列宁领导的俄国十月革命的成功，第一个社会主义国家政权的建立，标志着人类社会发展开始进入到一个新时代——为消灭剥削与压迫、为全人类的解放与幸福而奋斗的新时代，这里我们把它称之为现代。本世纪初开始的震撼人心的无产阶级革命，相隔不远的两次世界大战，以及风起云涌的民族解放运动，使20世纪上半叶充满了血与火。五十年代起又出现了社会生产技术和科学的迅猛发展，它使生活在这个地球和时代的人们（尽管分属于不同发展水平和不同政权性质的国家）都面临着时代的挑战。

---

① “五段教学流程”为：预备、提示、联想、总括、应用。由德国的齐勒尔（T. Ziller）和赖因（W. Rein）提出。

时代的挑战在教育上一方面表现为对教育需求量的增加、教育社会功能的多元化和促进经济发展功能的强化,另一方面表现为要求教育能培养出适应时代的科学、技术等飞速变化的人才,培养出能推进时代发展的人才。这就需要对原有的教育制度、结构进行改造。同时,更为重要的是,要求教师的教育观念及知识、能力结构发生变化,因为教育领域里的变革成果最终要体现在培养出来的人身上,这就必须通过教师的努力和合作。在教育改革中,教师质量的提高问题显得突出起来了。

现代社会对教师要求的变化首先反映在师范教育的改革上。第二次世界大战以后,欧美主要资本主义国家随着普及中等教育任务的提出,普遍加强了对中学各学科所需师资的培养工作。六十年代到七十年代又普遍进行了师范教育的改革。各国改革的具体做法虽有差异,如有的国家侧重于强化定向型的师范教育,有的倾向于非定向型的师范教育①,有的则两者兼备。但改革所关注的基本问题是一致的,我们可以把它概括为如下几点:

1. 提高师范教育的基础文化要求。

普遍趋向是初等学校的教师要求由大专或大学本科培养,中等学校教师则应具有研究生学历。这与普通中小学基础教育的内容更新及要求提高相关,也由希望现代教师具有更高的适应科学变化的能力以及创造性工作能力所致。为此,在有的国家内,如德国,要求师范生学习与执教学科有关的两门专业,并适当延长师范教育的学习年限。

2. 相对扩展师范教育中教育学科的门类与加强教育实践。

在师范院校和教育学院中,教育学科的门类较以前大为丰富。

---

① 定向型与非定向型师范教育的主要区别在于,前者在师资培养方面由专门的师范院校(包括中级与高级)承担,毕业后学生有到中小学任教的义务,后者由综合性大学承担未来师资的专业、文化教学的任务,由教育学院或综合性大学中的教育系承担教育学科和教育实习等教学任务。学生毕业后可自由选择职业。德国在二次大战前是定向型的代表,美国则是非定向型的代表。

这在重视师范教育的国家中尤为突出。如在德国,教育学课程中设有普通教育学、普通教学论、教育社会学、教育人类学、教育经济学、教育哲学、教育史、比较教育学等课程[①]。在法国,1986 年教育部规定的师范学校职业培训计划里,两年中教育理论课程(不含与学科教学有关的课程)占 389 个课时,涉及到长、短课程 8 门[②]。教育见习与实习的时间也普遍增加,并力求与理论学习相配合,使学生在进入职业前,对学校教师工作的内容与方法有基本的把握。有的国家如美国,尽管有人主张削减教育理论课的课时,但却强调增加教育实践的时间。

3. 开辟多种渠道的师资在职培训和脱产进修。

19 世纪末形成的师范教育体系的任务集中于新师资的职前培训,本世纪五十年代以后进行的师范教育体系改革,开始重视职后培训的问题。职后培训主要围绕以下三方面的任务进行:一是教师任教学科中新的知识的补充,或为教师胜任教学任务而拓宽他们的知识面和改组知识结构;二是新的教育学科方面知识或教学方法的介绍与推广;三是提高教师从事教育科研的能力,就当前国内或世界教育存在的问题,教师个人或学校、地区创造的新经验开展研究探讨。职后培训的形式与渠道是多样的,从短期的培训班、研讨班直至定期脱产进修,目的都在使教师能跟上时代精神和学科、教育科学的发展,不断提高教育质量并开展教育科研。这是六十年代提出的终身教育思想在师范教育领域里的具体化。除此以外,在职教师的培训将有助于教育改革,"因为师范生在变革他们的学校方面处在软弱无力的地位,而经历丰富的在职教师,通过他们的组织,在这方面要有力得多。"[③]

---

① 参阅李其龙:《联邦德国的师范教育》,《高等师范教育研究》1989年第2期。

② 参阅刑克超:《法国中小学教师的职前培训》,《高等师范教育研究》1989年第6期。

③ [美]R·N·布什著,唐玉光译:《师范教育改革:半个世纪来的教训》,《外国教育资料》1988 年第 4 期。

以上所列的三方面改革是力图在教育制度上为培养时代需要的新型教师作出保证。此外,各国所采取的法律措施和经济措施,对师范教育重视程度不同,措施的强弱和实际执行的程度也不同。

中国的师范教育制度从历史上看是从日本、欧美“引进”的且起步较迟,始于20世纪初的1903年,解放前发展十分缓慢。新中国成立初期随着教育事业的发展,师范教育也得到迅速发展。但十年(1966—1976)“文化大革命”,使师范教育与其它教育一样受到严重破坏,粉碎“四人帮”以后自1978年起的十多年时间里,我国在师范教育的完善与发展上作出了很大的努力,在相当短的时间里,不仅治愈了由“文革”造成的创伤,而且在缩短与发达国家师资培养的业务水平的距离方面取得了可喜的成效。20世纪九十年代,是我国社会主义现代化建设十分关键的年代,也是实施九年制义务教育的关键年代。同时,小学、中学将相继遇上入学高峰,而普通中小学的现有师资队伍却面临着年龄老化的局面。九十年代的中小学生还是下个世纪的建设人才,他们的发展水平与下个世纪中华民族的腾飞有着十分密切的关系。这一切意味着我国的师范教育在九十年代面临着数量与质量两方面,尤其是质量的挑战。也意味着党、政府、人民对未来的教师——今日的师范生寄予厚望和赋予重托,期望他们能挑起建设21世纪中国社会主义教育事业的重担,期望他们成为一支富有现代气息的新型教师队伍中的出色成员。可以预测,中国的师范教育在本世纪的最后十年中,将沿着满足本国社会主义教育事业发展需要和符合时代发展趋势的方向继续改革与前进。

现代社会对教师要求的变化还突出表现在教育学家、心理学家以及其它社会科学研究人员对“教师”问题的研究上。18、19世纪产生了培养教师的需要,20世纪则产生了研究“教师”这一职业本身一系列问题的需要,乃至提出了创立“教师学”的主张,这至少反映了人类已意识到这一职业对于人类未来举足轻重的意义以及

它的非同一般的复杂性。1986年美国卡内基公司[①]发表的一份题为《国家为培养21世纪的教师作准备》的报告中十分清晰地表述了这一点。报告在论述了现代社会对教师素质要求后概括道："具有这样素质的人是我们社会最需要的，他们是社会中最重要机构的栋梁。……尽管有不少人可以起重要作用，但只有教师才能最终实现我们设计的蓝图。"[②]

有关"教师"问题的研究涉及到众多方面，在此，我们只选择围绕着对教师要求变化这一方面的内容作简单介绍，意在透过这些观点，勾勒出现代社会对"教师"这个社会角色的基本要求。

人们首先关心的是时代变化对教师职能要求的变化问题。较普遍的看法是教师传统地以传授知识和管理学生为主要职能的状态必须改变。在现代社会中，学生获得信息的渠道多样化了，信息量也增加了，因此，教师即使在传授知识方面的职能也变得复杂化了，不再是只传授现成的教科书上的知识，而是要指导学生懂得从哪里可以获取自己需要的知识，掌握获取知识的工具，以及使他们学会如何根据认识的需要去处理各种信息的方法。除此以外，时代、科学技术的加速发展要求学生具有独立学习的能力与创造能力，自主与自我管理的能力，与他人合作和协调各方面力量的能力，这就要求教师成为学生在校学习和其它活动的激发者、辅导者、各种能力和积极个性的培养者。显然，这种职能的变化使教师工作的性质更富有创造价值。它要求教师的素养在多方面发生变化，这是当今教师问题研究中的又一个重要问题。

关于理想的教师应是怎样的人，以往许多教育家和教育学著作中都曾为之"画过像"，其中较集中的见解是要求教师人格高尚、

---

① 卡内基公司是美国经济及教育等政策的咨询机构之一。该公司于1985年设"卡内基教育和经济论坛"，本文中论及的报告是由其中的"教育作为一种专门职业"工作组提供的。

② 引自国家教育发展与政策研究中心编：《发达国家教育改革的动向和趋势》(第二集)，人民教育出版社1987年版，第284页。

学识渊博、热爱学生且具有教育、教学的能力。综合当代的有关研究,我们认为,突出、增加了如下几个重要方面:

教师应该是富有时代精神和创造活力的人。教育事业是一项面向未来的事业,只有把握住时代精神的人,只有关心人类社会明天的人,才能把握住当代教育的灵魂与方向,才善于从昔日形成的传统和创造的知识中,选择出对今日和明日世界发展具有价值的东西,而不是已有传统与知识的简单、盲目的传递者。教师的创造活力对于他们完成复杂的培育人的任务是必不可少的。教师工作的复杂性是由他的教育对象是具有各种不同需要、不同发展水平和不同个性的人所决定的,也与教师工作要受到各方面力量影响且经常要在各种不同的环境中,尤其是不同的心理环境中开展工作有关。教师的创造活力之所以必须还因为时代要求他培养出富有创造性的人才。自然,具有创造力的人未必具有培养他人创造力的能力,但是,一个墨守成规的教师对于学生创造力的发展无疑是一种近乎灾难的障碍。教师的创造活力还将给自己的职业生涯增添探索的、发现的欢乐,使自己的生命和才智在为事业奉献的过程中不断获得更新和发展。只有用创造的态度去对待工作的人,才能在完整意义上懂得工作的意义和享受工作的欢乐。教师是走在时代前列的人,是教育事业和人类精神生命的重要创造者,这是现代社会对教师素养的第一位要求。

对现代教师在学识上的修养,已经不可能要求他在职前就对自己所要教授的专门学科,一次性地达到完整把握,而只能要求他有较扎实的基础,从基础知识到基本技能和技巧。但是,对教师应有较宽广的相关学科或交叉学科的知识面,好学且善学,有进行职后继续学习的能力等要求却显得更为重要了。只有具备这些能力的人,才可能走在时代的前列,才会注意学生学习能力的培养,才会使自己的思想常处于活跃状态。在教育学科方面,现代教师仅仅掌握和善于在教育活动中选择、运用已有的理论和方法同样是

不够的。十分重要的是,要形成对教育价值的认识,树立明确的教育理想和信念,并在实践中为实现这样的教育理想和信念而坚持不懈地努力,具备从事教育研究的能力,使自己的实践不仅产生培养人的效果,而且产生丰富和发展教育科学的效果。教育实践正是教师的创造力可得以施展的最广阔的天地。

现代教师的能力结构主要围绕着能胜任教育活动的观察者、设计者、指导者、参与者、评价者和改革者的要求来设计。显然,教师并不是在任何活动中同时兼任这些角色,但教师的教育活动要取得成功和持续发展,就必须具备担任这些角色的能力,概括起来,实质上是要求具备组织各种教育活动和在活动中促进学生发展,处理好不同场合、条件、目标下与学生的各种关系的能力,其中包括了对人的观察力和理解力,系统规划教育活动的能力,控制、调节活动过程的能力,交往能力和评价、矫正自己教育行为的能力。

对学生和事业的热爱,依然是教师工作取得成功的重要因素,也是教师行为的动力。当这种爱与对人类、对自己的民族和祖国的热爱融为一体时,就会产生巨大的战胜和克服各种困难的力量。这种爱,使教师能与学生的心灵、感情沟通,它是教育活动获得成效的必要条件之一。这种爱,使教师这一事业永远值得人们尊重,因为它意味着无私的奉献和为人类发展而作出的最宝贵的牺牲。

对于社会主义国家中的教师来说,还应具有坚定的政治信念,把自己从事的职业与以全人类的解放为最终目标的共产主义事业联系起来,自觉地使自己的劳动成为这一人类历史上最伟大事业的有机构成。

十分清楚,要使教师具备上述素养,光靠在实践中积累经验和逐渐领悟无论如何是不够的,这就要求加强教师职前培训中有关教育的信念、知识、能力、技能和情感的培养。

20 世纪的教育学,在时代、教育事业本身发展的实践基础上,

在哲学、心理学以及其它相关的社会科学和人文科学发展的文化背景推动下，在一些出色的教育理论家、实践家和科研人员的创造性劳动中，写出了自己的新篇章。当我们站在世纪的"出口处"回首再望时，看到的是令人欣慰的变化。

20世纪教育学发展的总的、基本的趋势是分化与拓展。这可以从两个方面来说明。

首先，从学科群的形成来看。20世纪有关教育的研究和知识，已不再是用"教育学"这样一门学科所能包揽的了，而是逐渐形成了一个学科群，统称为教育学科。在教育学科这个名称下，主要包括下列几类科目：

(1) 原理类：包括教育哲学、教育原理等。

(2) 历史类：包括各种不同国别的本国教育史和按不同地域划分的外国教育史，还有按历史阶段划分的各种断代教育史等。

(3) 教学研究类：包括教学论、课程论、学习论、各门学科的教学法或各门学科的教学(或教育)论、教学技术手段学等。

(4) 思想品德研究类：德育原理、德育心理学等。

(5) 学校管理类：包括学校行政学、学校管理学、教育督导、教育测量与评价等。

(6) 不同阶段或类别的学校教育研究类：包括学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学、职业技术教育学等。

(7) 教育研究方法类：包括教育研究法、教育统计、教育规划、教育预测等。

(8) 教育比较类：比较教育学等。

除上述所列科目外，还产生了一批运用其它学科的理论和方法来研究教育现象的交叉学科，如教育经济学、教育政治学、教育文化学、教育社会学、教育人类学、教育信息学、教育传播学、教育心理学、教育社会心理学等。

从这样一个学科群中，我们看到教育学的分化是沿着将时间、

空间和整体性研究对象进行分解，然后分别作专门研究的方式进行的。同时，学科群中已经出现了有关教育研究方法的学科和运用相关学科的理论与方法研究教育的学科，这对教育学科的继续发展具有重要意义。这些新学科的出现，不仅使人们对教育的认识变得丰富、清晰、细致、准确起来，而且展示出教育研究的不同层面和不同角度，为下一步形成对教育整体的科学的、辩证的认识提供了丰富的思想与理论材料。这些学科群的产生对提高教师教育实践的自觉程度、科学化水准和效益具有积极的、不可替代的作用，虽然并非每个师范生都要学完这些学科，但它们丰富了师范教育中教育类课程的内容，在未来教师的教育信念、认识和行为技能、技巧的形成方面具有理论指导的意义。

其次，从学派形成方面看。20世纪是各种不同流派的教育理论竞相争斗的时期，赫尔巴特教育学独占鳌头的局面被打破了。

在西方教育理论中，20世纪上半叶与赫尔巴特教育理论对峙的，首推以美国哲学家和教育家杜威(J.Dewey, 1859—1952)为代表的实用主义教育理论。他不但提出了一系列以实用主义哲学为主导，以儿童为中心，以经验为基础，以活动为主要手段，以人与社会的生长为最终目的的教育观点，并且亲自主持了芝加哥实验学校的实验工作，想借此检验自己的教育主张。杜威还发表了大量的论文与著作，到国外宣讲自己的教育思想和考察别国的教育，因而对教育实践产生了广泛影响，20世纪上半叶在世界范围内形成了以杜威实用主义教育思想为旗号[①] 的教育改革运动。与此同时，由德国教育家梅伊曼(E. Meumann 1862—1915)和拉伊(W. A. Lay,1862—1926)为创始人的实验主义教育学也产生了世界性的影响。

① 在此用"旗号"一词是为了说明当时的教育改革者尽管都赞成杜威，但他们的具体教育行为未必与杜威的理论一致，甚至相距很远。

20世纪下半叶,西方教育思想流派纷呈,在不同的国家里或不同的时期内形成不同的优势,其中影响较大的有要素主义、改造主义、永恒主义、存在主义、文化主义、分析主义、结构主义等①。他们都以某种哲学为指导思想,提出一套教育主张。但在现实中,真正以某一派主张为依据的教育实践并不多,要想完全贯彻一派主张的教育实践几乎是不可能的,因为他们各自都具有某种极端性,自然,也都从不同角度对教育问题作了较以往深入的探讨。西方的教育学理论实际上已经走到了寻求新的综合的一步了。

在20世纪教育理论发展中,特别要指出的是以马克思主义学说为指导的马克思主义教育理论在社会主义国家的崛起和发展。19世纪中叶开始形成和发展起来的马克思主义学说,为人们科学地认识教育的性质、功能以及发展教育理论,提供了锐利的思想武器。它指出了在阶级社会中教育的阶级性,揭露了资本主义社会中资产阶级教育的阶级实质,阐明了社会生产力发展对科学、技术需求的增长,以及在整个社会发展中基础性的、革命性的意义,指出无产阶级为了取得自身的解放必须运用教育这一重要的工具,并描述了未来理想的共产主义社会的教育远景和指明了实现理想的基本途径②。马克思主义哲学中揭示的事物辩证发展的普遍规律对认识教育现象和教育理论的发展具有重要的方法论意义。无产阶级革命政党在领导人民的革命斗争过程中和建立了无产阶级专政的政权后,都确立了用马克思主义的理论与观点指导有关的

---

① 有关上述教育流派的具体主张因篇幅所限,在此不作展开论述。若想进一步了解,可阅读:陈友松主编:《当代西方教育哲学》,教育科学出版社1982年版;华东师大教育系、杭州大学教育系编译:《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,人民教育出版社1980年版。

② 有关马克思主义教育理论的具体观点,在下面有关的篇章中将会不断涉及。国内最新出版的《马克思恩格斯论教育》专题文集选自俄文版,由华东师大《马克思恩格斯论教育》辑译小组辑译,人民教育出版社1985年出版,共上、下两集,可供阅读、参考。

教育实践，建设新的、有别于西方资本主义国家中流行的各种教育流派的马克思主义教育理论的原则，社会主义国家中的教育理论工作者为此作出了自己的努力。尽管马克思主义教育理论尚属“年青”之列，还需深入、完善、发展，但是，只要能真正做到正确运用马克思主义，并在对教育问题的深入研究中发展马克思主义、善于批判地吸收一切现有的教育理论，无疑，它将具有强大的生命力。发展马克思主义教育理论的任务是每一个坚信马克思主义的教育工作者的共同任务。

以上我们简要地回顾了人类自有学校以来，时代、教师与教育学相互关系的演化、发展历史。统观全程，不难看出三者的相互关系：时代的发展产生了对教师的需要，教师的教育实践和人类科学、文化的发展为教育学的发展提供了基础。在当代教师的职能发生了重大的变化，教育学的形态和研究对象、深广度和多样化程度都发生了变化，这一切加强了教师与教育学科的联系，教师不仅在职前培训中要学习教育学科，而且在就职后，还需要不断学习和运用教育学科中新的研究成果，不断使自己的教育实践与时代精神一致。教师学习教育学科的意义不仅在于掌握从事某些教育活动所必须的知识、技能、技巧，还在于形成富有时代气息的、科学的教育信念。教师与教育学科的关系不只是学习者与学习内容的关系，而且是创造者与创造成果的关系。这就是师范生为什么必须学习教育学的重要原因之一。

在导论的结尾处，我们还要补充说明的一点是，这本作为高等师范院校教育学课程（公共必修课）教材的《新编教育学教程》，远不能包括教育学科的全部内容，也不是教育学科中某一门学科的简缩本，它只是从有限课时的前提出发，根据对教师的基本要求，从教育学科的丰富内容中作选择并加以组织、概述的结果，因而有点“四不像”。但是，我们期望它反映当代教育理论的精神，满足形成未来教师必备的教育学修养之需要；还期望它成为引起有志献

身于教育事业的青年，产生进一步学习、研究教育学科愿望的入门书籍，成为他们学习教育科学的起点，不是终点。我们相信，在中国跨入21世纪时，一定会有一批今日的师范生加入到新涌现的年轻教育家的行列之中。

第一编
学校教育功能论

教育,并非是风、雨、雷、电之类的自然现象,它是人类社会在形成和发展过程中,由人类自己创造出来的一种社会现象。那么,人类为什么要创造被命名为“教育”的这样一种社会现象呢?学校——作为专门从事教育活动的机构,它具有什么功能呢?这就是第一编要回答的基本问题。

把学校教育功能的阐述放在全书的首编,那是因为作为人类社会活动的教育是一种有意识、有目的的活动,即人想通过这种活动实现自己的意图,满足特定的需要,并根据这种目的和需要去规定活动的任务、须达到的目标,选择人员、内容、对象、途径和组织形式。美国著名计算机科学与心理学教授、1978年诺贝尔经济学奖得主赫伯特·A·西蒙(Herbert. A. Simon),把这类“似乎只是靠目的或者意图而作为一个系统纳人其生存环境之中,才得以生存”[①] 的现象,统称为“人为的”(artificial)现象。他正确地指出:“当人们的意图改变时,人们创造的人为事物随之改变;人们的意图与人为事物有着相互作用”[②]。在人为事物的变化中,结构的变化由人们对事物功能要求的变化而引起,因此,为认识教育的结构

---

① [美]赫伯特·A·西蒙著,杨砾译:《关于人为事物的科学》,解放军出版社1985年版,《原序》第2页。作者在此定义中用了“似乎”这个词,意在表示人为事物能在生存环境中存在还有其它的制约因素,不只是由目的或意图确定,但目的与意图是首先起作用的。

② 同上书,正文第4页。

及其变化,需要以对人们期望的教育功能及其变化过程的研究为起点。

教师作为一名普通的教育工作者,尽管不是学校教育功能选择的决策者,甚至还不是参与者,但他所从事的工作必然受制于确定了的学校教育功能,他是学校教育功能的重要实现者。因此要成为一名清醒的、自觉的教育工作者,就不能不认识当代学校教育所应具备的功能,形成科学的教育功能观,这也是我们把学校教育功能的阐述放在首编的重要原因。

为了阐明学校教育的功能,需要回答下述一系列问题,它们构成了本编的主要内容:什么是教育?人类社会的教育活动是怎样产生的?学校教育作为教育的独立形态是怎样形成的?它的功能是怎样变化的?从这些变化中,可以看出哪些因素影响人们对学校教育功能的确定?现代社会中学校教育功能的具体内容是什么?学校教育功能发挥的必要条件是什么?

在具体分析、研究这些问题前还需要简要地说明一下“功能”一词在本书中的含义和运用。“功能”在日常用语中,常常是“作用”的同义词,但“作用”有积极和消极之分,它是根据作用所产生的结果来判断的。“功能”则指事物或方法内含的、可能实现的有效作用。因此,在严格意义上,“作用”与“功能”是有区别的。从“功能”的定义中,我们应把握住三点:第一,功能是指一事物或方法对于其它事物的作用,因此,离开了该事物或方法与其作用对象的相互关系的研究,就不可能认识功能。第二,某一事物或方法的功能是它的结构自身所内含的,离开了事物或方法的结构就不可能产生功能,结构变了,功能必然发生变化。在人为事物那里,功能与结构的关系依然存在,但表现形态较复杂。在人为事物的创设阶段,功能的选择决定结构的构思;一旦结构形成并开始运转、进入工作状态以后,结构对于功能的实现又具有决定性的意义。因此对于人为事物来说,功能的实现与否不仅取决于功能的选择,

而且取决于能否把功能的要求转化为结构。第三，功能在具有功能的事物或方法未与其作用对象发生关系时处于潜在状态。潜在状态的功能是否能变为现实还受对象的状态及环境条件影响，因此，功能的实现是有条件的。如果从功能的实现状态来看，可以有“正”功能和“负”功能之分，在这个意义上，功能与作用具有同义。以上三点，对于认识学校教育的社会功能在逻辑上具有重要的意义。它为我们认识该问题提供了思维框架。在本书中，由于把教育看作是一个人为的事物，故对其功能的探讨是在“期望”的、“潜在”的和“现实”的三个不同的功能存在形态上开展的。“期望”的功能存在于人的意识和愿望之中；“潜在”的功能存在于教育的实际结构之中；“现实”的功能存在于教育的实践之中。这三者之间可能是一致的，也可能是不一致的，甚至是相悖的。不注意这三者之间的复杂关系，人就可能把建立美好的教育理想当作研究教育问题的全部任务。

第一章　学校教育的产生及其功能的演变

作为一种人类社会现象的教育活动，早在“教育”这个词形成以前就存在了，它几乎与人类社会具有同样长的历史。然而我们要认识和研究教育现象，却要从界定“教育”这个词的内涵开始。否则，不可能划定自己的研究对象。学校教育是社会与教育发展到一定水平的产物，分析学校教育的产生条件，能使我们看到它在历史上出现时所承担的最初功能。随后的历史演变又展示了影响学校教育功能选择的多种因素及其演变规律。以上所述是本章将论及的主要内容，从中我们能获得对现代社会学校教育功能变化的必然性及其历史渊源的较为深刻的认识。

第一节　教育的起源与学校的出现

一、“教育”概念的界定

在本编开首我们就把教育活动确定为一种人类社会的现象，以区别于自然界的自然现象，突出了它的“人为性”。然而，这样来界定“教育”这个概念还不够清晰，因为在人类社会中人为的事物很多，那么，教育与其它人为的社会现象有什么区别呢？于是，还需要作进一步的界定。

如果从词源学上看，不同语言的“教育”一词，都与儿童的培养相关。如在古希腊语中，“教育”一词与“教仆”相关，而教仆是对负责陪送奴隶主的子女上学的奴隶的专门称呼。在中国最早出现的文字——甲骨文中就有“教”字和“育”字。其形状，“教”字为“[illegible]”，

意指儿童在成人执鞭监督下习文之事；“育”字为“[illegible]”，表示妇女养育儿童之事。由此，我们可以大致推出，教育活动是人类社会中与儿童的成长相关的活动。其中，总有两部分人参加，一部分是接受教育的儿童，一部分是负责管教儿童的成人，教育的主要内容是让儿童习文。但文字出现是人类进人奴隶社会之后的事，词源学的分析，可以使我们了解奴隶社会教育的大致状态，它未必反映更早的原始社会的教育状态（在原始社会，文字还没有出现，教育的内容不可能是习文），也不能概括今日教育的状态，今日的教育已不局限于儿童，仅此一点，就能说明对教育的界定不能限于儿童教育的范围内。

如果查阅中外著名的教育家有关“教育是什么”的直接论述，我们会得到很多启发。他们往往各自从某一个特定的角度来阐述什么是教育，使我们看到教育本身的复杂多彩以及涵义之丰富性；但是，它也可能给我们带来更大的困惑，因为他们的结论是如此的不同，甚至相悖[①]。故我们又不能以为凡是历史上或现实中著名教育家或理论权威有关教育是什么的判断，都能直接拿来作为涵盖中外古今一切教育活动的定义。他们的判断大多精辟，但常常是有针对性的，是为了突出自己的某些不同于别人已有观点而言的。

为了找到一个能涵盖一切教育活动的定义，我们需要寻找出教育与其它人为社会活动（如生产劳动、艺术创作、商品交换、医疗卫生等）的区别点，这些区别点同时又应是各种教育活动的共同点。经过比较分析，我们认为这个“点”就是：对人的身心发展的有意识的、直接的影响。因此，完整地说，我们可以给“教育”这个表示人类社会某种特定活动的概念作如下的定义：教育是有意识的、以影响人的身心发展为直接目标的社会活动。

---

① 如英国19世纪的社会学家、教育学家斯宾塞（H. Spencer 1820—1903）认为教育应该“为美好的生活作准备”；而美国20世纪的哲学家、教育家杜威则认为，教育不是为生活作准备，“教育即生活”。此类例子，不胜枚举。

在这个定义中,“人”指各种年龄的受教育者,强调“有意识的”,是为了把教育与其它并非有意、但可能对人身心发展产生影响的社会活动区别开来,因为从效果上看,任何社会活动,只要有人参加,都可能对人的身心发展产生影响。我们可以把这类效果或影响,称为活动的“教育效果”或“教育影响”,但不能把所有的活动都称为教育。“直接”一词加在“目标”的前面,有两层意义。一层表示不以影响人身心发展为直接目标的活动都不属专门的教育活动。如艺术创作以作品为直接目标,休息日看电影以文化娱乐、艺术享受为直接目标,故不属专门的教育活动。另一层表示教育除影响人身心发展外,还有间接的目标,如推动社会发展等。但若把推动社会发展作为目标列入定义,就会模糊了教育活动的特殊性,也会发生无法把教育与其它有益于社会发展的活动相区别的困难。

作为名词的“教育”还有广义、狭义之分。上述定义是广义教育的定义,它包括学校教育和学校以外的机构性的和非机构性的教育活动。狭义的教育专指学校教育。与其它教育活动相比较,学校教育活动更为专门化,具有鲜明的系统性、目的性与组织性。如学校中的教育者是具有一定资格的人,受教育者是取得入学资格的人。学校之间有级与类的区别,也存在着规定了的、制度化的联系,学校内部也有各种组织。概括地说,学校教育是由专职人员和专门机构承担的,有目的、有系统、有组织的以影响入学者身心发展为直接目标的社会活动。

“教育”作为概念除了作名词用外,还常常作动词用,它表示教育活动进入行为状态,“教方”对“学方”施加影响。如教师教育学生,父母教育子女,等等。在这种行为中,承担教的任务者称为教育者,承担学的任务者称为受教育者,而被双方都使用的内容及其载体被称为教育内容。任何教育行为至少包含这三方面的基本因素:教育者、受教育者及教育内容。处在不同的时间、空间和社会

条件的教育,尽管表现形态各异,但都不能缺少这三个基本因素。

二、教育的起源

自有人类社会以来就有教育存在。教育是人类最古老的活动之一。这个事实本身就表明,教育与人类及其社会的存在与发展有着不可分割的联系。分析教育的起源问题,能使我们看到这种联系的性质与意义。

在远古时代,人类为了自己的生存而结成社会群体,在社会群体中进行以满足生命活动的基本需要为目的的生产劳动。这种以群体方式进行的社会生产劳动和社会生活过程,不仅使人们产生了教育活动的需要,而且创造了教育活动的条件、形成了教育活动的原型。

原始人对教育的需要产生于劳动与生活过程中经验传递和互相协调的需要。在群体活动中,任何个人的创造或发现,无论是劳动工具的改进,新食物尝试的成功,还是追捕野兽的新方法,对某一物体的名称的确定,等等,只要有利于人类的生存,就会通过语言或行为的模仿等方式传播开来,变成共同的类经验。原始人过着以血缘为纽带的氏族群体生活,一方面必然要求有最初级的分工,以人的自然性别、体力强弱为基础的分工;另一方面共同的劳动与生活又需要协调,在对付共同敌人——猛兽、恶劣自然环境、其它部落的侵袭的斗争中,更需要符合共同利益的合作行动,这就使原始人之间需要沟通思想、取得行为的一致。在这种沟通过程中逐渐形成了人人必须奉行的传统、习俗、礼仪,它们也成为维系原始社会生存的重要的、共同的类经验的组成部分。我们认为,原始人在劳动和生活过程中,发现或创造出的新经验通过群体内各种交往方式传播开来,变为类经验的过程,反映了人类群体中相互学习的需要,且蕴含了教育行为的三个基本要素:发现、创造经验的人扮演"教育者"的角色;学习他人经验的人扮演"受教育者"的

角色；经验就是“教育的内容”。然而，这种活动还不是有意识的，也不是以影响人的身心发展为直接目标的，而是自发的、以满足生存需要为直接目标的，所以还不能称作为教育。只有当传递类经验的必要性本身被意识到，并有意识地以类经验的传递来影响人的身心发展时，教育才算发生了。这种“发生”在历史上是以类经验在两代人之间传递为转折点的。

马克思主义认为，人类社会的延续和发展，建立在两种再生产的基础上：一种是社会物质资料的再生产，一种是人类自身的再生产。然而，无论哪一种再生产要得以实现，都离不开人类创造和积累的类经验在代与代之间的有意识的传递。从社会角度看，没有这种传递，每一代人都得从“零”开始，社会就不可能有所发展。从个体的角度看，个体从父辈那里除了获得机体自然性的继承外，还必须有社会性的“继承”，没有这种“继承”，软弱的新生儿就不可能投入到他出生以前就存在的社会生活中去。完成上述传递与继承的任务，以实现人类生存和社会发展的连续性，这就是人类需要教育的最根本的原因，也是教育与人类社会具有永恒联系的最根本的原因。

教育在原始社会的产生，不仅因为人类有此需要，而且还因为在原始社会中人类已经具备了进行教育活动的条件。

人类生产劳动的进行，是产生教育的众多条件中最具基础性的条件。这里的“基础”，可从两个不同的层次上来理解：一是从历史唯物主义的观点看，劳动是人类最基本的社会活动，它是其它任何社会活动赖以进行的基础性条件；二是在人类劳动的过程中，产生了可供传递的劳动工具和劳动经验，出现了传递和交流经验的交往方式，这为教育的产生创造了更为直接的基础——构成教育活动的要素和原型。

语言的形成是教育产生的另一个重要的社会条件。它提供了把个人经验转化为类经验的载体，也提供了人类广泛地进行思维

交流的手段。在语言形成前，人类经验的传递主要依靠实物的展示、动作及体态语言等手段。这些手段使经验的传递不可能超越时间和空间的限制，不可能脱离经验主体，也不可能达到久远的要求，因而难以积累。语言的出现不但解决了这些问题，还提供了在抽象水平上进行经验的积累和传递的可能。

原始人的生命期的延长和具有接受、加工外界各种传递方式的能力，尤其是言语和思维的能力，是教育之所以能进行的、个体方面提供的条件。原始人生命期的延长是与战胜自然能力的提高和食物结构的改善联系在一起的。我国考古学家对四、五十万年前的 40 多具中国猿人的遗骨化石作过研究，发现约有 40% 的人未满 14 岁便死亡了。在这种情况下，代与代之间的经验传递难以成为普遍的活动。当原始人发明并较普遍地使用了打猎和捕鱼的工具，获得较多的肉食以后，"既吃植物也吃肉的习惯，大大地促进了正在形成中的人的体力和独立性。"① 这使两代人之间的共同生活年限延长，使具有较丰富社会经验的年长一代在时间上有可能向新生一代传递经验。"最为重要的还是肉类食物对于脑髓的影响；脑髓因此得到了比过去多得多的为本身的营养和发展所必需的材料，因此它就能够一代一代更迅速更完善地发展起来。"② 而脑的发展为人的思维和言语的发展提供了重要的机体物质条件。个人言语和思维能力之所以重要，那是因为个体有了它们，就可能接受类经验，对类经验进行加工，把它整合到自己的经验中去，发展自己的经验与能力。同时又有可能把自己的个人经验，转化为他人能理解和接受的方式表达出来、传递开去，为类经验的丰富与发展作出贡献。这样，就为个体与类以及个体与个体之间的经验双向传递、转换、丰富、发展，作出了来自个体能力方面的手段保证。

通过以上关于原始社会对教育需求的产生和基本条件的分

①② 恩格斯：《自然辩证法》，人民出版社 1971 年版，第 155 页。

析，我们不难得出教育起源问题的答案。在此先说明一下，我们对“起源”一词的理解。近年来，国内教育理论界开展了有关教育起源问题的讨论①，至今尚未取得一致的意见。造成观点分歧的原因很多，其中也包括对“起源”理解上的区别。我们认为，“起源”不同于“产生”和“出现”，要说明某事物的产生与出现，只需阐明该事物存在的必要性和可能性，并说明这种必要和可能在什么时间、地点范围内存在即可。“起源”则要说明该事物由何而生，从何演化出来。显然，要探明这一点，有必要对该事物产生的必要性和可能性进行分析，但又不能停留于此，应该进一步找出教育从中脱胎的事物，或称为教育的原型。

能够成为教育原型的事物我们认为必须包含着教育的基本要素，而且要素间具有内在联系。整体是从整体中孕育出来的，不是由各要素逐一相加或拼凑出来的。从这样一个思考问题的方法出发，教育作为一种活动，只能从另一种活动中演化出来。这种活动显然与生产劳动及其它社会活动相关，但不是生产劳动本身，因为生产劳动是人与物的相互作用，其目标是生产物质产品。尽管我们十分重视生产劳动在教育产生中的重要的地位。在原始社会人类的活动中具备上述条件的活动，在我们看来，就是人类相互非物质性的交往活动。只要这类交往发生，就必然有交往的双方和交往的内容，交往的结果则是在交往的双方身上产生认识、情感、意志或行为的影响。以上这些都包含着教育的要素。一旦交往的作用被人类意识到，并将此转化为以影响新生一代生长为直接目的

① 关于教育起源问题的回答，历来有分歧。在西方有“生物起源说”和“模仿起源说”，苏联的学者把这些都称为资产阶级科学，是违背马克思主义的学说（参见[苏]巴拉诺夫等著，李子卓等译：《教育学》，人民教育出版社 1979 年版，第 10—11 页）。在苏联教育界一直坚持“教育起源于劳动”的观点。这一观点自本世纪 50 年代传入中国以来，一直到 1984 年前没有公开出现过异议。1984 年第 4 期《华东师范大学学报（教育版）》上，发表了孔智华的题为《人类教育并非起源于劳动》的文章，对“劳动起源说”表示异议，提出了人类教育起源于古猿教育的观点。此后引出一系列讨论文章，《华东师范大学学报（教科版）》先后发表了好几篇，形成了对教育起源问题进一步讨论的局面

的特殊活动，交往活动的一方就转化为教者，另一方则转化为受教者。当这类特殊交往逐渐形成较为固定的内容和较为固定的教学关系时，教育活动就演化而生了。因此，可以说：人类的教育活动起源于交往，在一定意义上，教育是人类一种特殊的交往活动。

探讨教育起源问题的意义不只是满足求知欲或弄清一个理论问题，它能使我们加深对教育构成要素及要素间内在联系的认识。没有交往就没有教育，这个由认识教育的起源所得出的结论，对于认识今日的教育同样有意义。它使我们注意到教师的教育意向和积极性、学生的学习愿望和积极性以及高质量的教育内容，对教育活动的成功来说尽管是必要的，但仍然是不够的。在具备上述条件的情况下，还要有高质量的师生交往，才会产生成功的教育效果。关于这一点，我们将在第三编"教育活动论"中进一步展开论述。

原始社会的教育在内容上和形态上都还未达到独立的专门化的状态，它主要是在生活中进行的。年长的有经验的老人是当然的教育者，年幼的儿童则是教育的对象，教学的内容都是生活中必需的，如有关生产工具的认识与使用；捕追野兽的方法；习俗、原始宗教、艺术、礼仪等。有些内容在生活、劳动过程中通过模仿学习，有些带有危险性、儿童不能参加的活动如狩猎等，就通过游戏来学。如在解放前还处于原始社会阶段、靠狩猎为生的我国少数民族之一——鄂温克族，孩子自5、6岁起就做一些模仿打熊、搬家等游戏。再长大一些则进行滑雪、跳高等锻炼，以强健身体，培养勇敢精神。12岁以后，开始跟成人在实际狩猎活动中学打小动物，再大一些学打鹿。等他们能完全自己打猎时，就算完成训练任务了。此外，在原始社会中尚未有阶级存在，原始社会的教育也没有阶级的区别，只是在教育内容上因性别、年龄、体力大小和所在部落的不同而带来的区别。以上这些特征是社会、人类与教育都处于初创时期所不可避免的简单性、粗糙性的表现。但是，正是在这

种简单、粗糙的外表下，人类完成了伟大的使自己和社会不断延续和向前发展的再生机制的创造，从而使人类和社会的进步与动物界生命的繁衍进化有了质的区别，并且获得了惊人的速度。

三、学校教育的出现

学校的出现是教育从生活过程中剥离出来，形成自己相对独立形态的标志，就人类教育的发展而言，这是相当重要的一步。自此以后，教育具有两种形态：专门化的学校教育与依然在生产劳动和生活过程中进行的非学校教育①，随之而来的是教育的功能也发生了分化，并分别在不同的形态中得到体现。

据可查证的史料记载，最早的学校出现在世界上第一个进人奴隶社会的国家——埃及②。在中国历史文献的记载中，夏朝就已有学校，名曰"庠"和"序"，但尚未得到可靠确证；殷朝有学校则已从甲骨文中得到证实。在欧洲，最早出现学校的地方也是进入奴隶社会的文明古国——希腊。

世界不同地域的国家都在进入了奴隶社会以后出现学校，这一现象并不是偶然的巧合，而是因为在奴隶社会中，不仅产生了设立学校的需要，而且有了这种可能。我们可以从社会与教育两个方面来分析这个问题。

从社会方面看，奴隶社会的经济、政治、文化的发展，从不同的角度为学校的诞生提供了土壤。

在经济上，奴隶社会生产力的发展已经达到了体脑分工的水平。这一分工带来的最大影响是提高了社会物质生产能力，使产品有了剩余，使一部分人从直接的生产劳动中脱离出来，从事社会管理和文化活动，这就为有人从事专门的教育活动创造了条件。

---

① "非学校教育"，表示除学校形态以外的其它教育形态。

② 另有一些教育史家认为，两河流域（美索不达米亚平原）的文化、教育发展先于埃及。

"学校"一词在希腊文中是"有闲"的意思,这也反映了学校是与"空闲"相关的。

在分工的基础上,社会出现了阶级和国家,人类历史上出现了第一个少数人统治、压迫多数人的政权,其统治之残酷表现为奴隶在统治者、奴隶主的眼中根本不当作人,而是活的工具,可随意处置、杀戮。要维持这样的统治,就需要相当数量的官员、武士和文人,这些人都须经过专门的训练,这又产生了设立培养他们的专门机构的需要。

在社会文化发展方面,奴隶社会最重要的进展是出现了文字,它标志着人类文化的发展已经丰富到这样的程度:靠口诵、心记等方式已不足以保存它们和应付某些活动的需要。文字的形成必然使掌握文化的活动专门化起来,尤其是文字最初的形态较复杂,一字又有多种含义。此外,与口语表述不一致的书面语言的形成,使传授文字及掌握书面语言的能力的教学,对需要掌握文字的人来说成为必不可少的事。这对学校的出现起了重要的推动作用,而且使掌握文字逐渐成为学校在传授文化方面最基本的、也是最基础的(区别于非学校教育的)任务之一。

从教育方面看,原始社会后期,教育活动已经在局部方面表现出专门化的倾向。除了在教者、学者、教学内容等方面逐渐特化、形成传统外,进行教育活动的地点也逐渐固定起来。如上面提到的夏朝时称为"庠"的学校,这是供养老人的地方,孩子通常由老人负责照管教育,逐渐地"庠"成为专事儿童教育的场所。更为典型的是,在现代还处于原始部落状态的民族中至今还盛行着"青年礼",从"青年礼"的内容和进行方式中,我们可推想出原始社会后期教育的独立化倾向的出现。所谓"青年礼"是一种承认青年成为氏族正式成员的典礼。当男女儿童长到规定年龄时,由部落中年长的人对他们的身体、精神状态和道德行为进行"考核"。"考核"的方法一般是:让他们独居一定时期,忍受饥寒体罚,从事繁重的

劳动。在举行典礼时,长辈往往要向青年叙说部落的历史、传统、疆界、图腾等知识,有的还要当众挨鞭笞,旨在检验青年承受痛苦的能力。这可看作是对氏族中儿童、少年成员所受教育效果的一次集中检验,也可看作是一种脱离氏族日常生活的短期、集中的教育活动。这种独立化的倾向为学校的出现准备了教育内部的条件。

从上述分析中可以看到,学校是应奴隶社会中奴隶主阶级为维护自己的政权需要而设立的,具体表现为培养某些服务于社会上层建筑的成员的需要。这样的成员占社会人口的少数,是脱离社会物质生产领域且居于社会统治地位的,可见脑力劳动与体力劳动处于对立的地位。奴隶社会学校教育的功能因此也不同于原始社会的教育,它不是为全体成员服务,而仅仅局限于为奴隶主统治服务,为奴隶主阶级培养接班人。享受学校教育权利的人也局限于统治阶级及其子女,而社会物质生产领域里的主要劳动者——奴隶及其子女,也是社会上数量最多的成员,根本无权享受学校教育。那时,生产劳动的经验与技能的传授、学习,依然保持着它的原始形态,在生产劳动和生活的过程中进行。这就是随着阶级社会出现而出现的教育的阶级性,教育总体社会功能的第一次大的分解:学校教育为奴隶主阶级的政治利益服务,它的功能是通过人才的培养维护当时社会上层建筑的连续性和巩固性,而非学校教育承担起为社会物质生产领域服务的功能。学校教育的阶级性与脱离社会生产劳动,成了奴隶社会完全不同于原始社会教育的基本特征,并且象孪生兄弟一样在古代社会中一直并存着。这种状态直到近代资本主义社会才发生变化。

古代社会中学校教育为社会统治阶级政治服务的功能占中心地位,具体体现在学校教育的目的、内容、对象、方法等各个方面(这些我们将在第二编中详细论及)。这种状态也清楚地反映在古代教育家的论述和有关古代教育的文献中。中国古代大教育家孔子以“仁”的教育为中心内容,“仁”的政治释义就是“克己复礼”。

孔子认为君子应"博学于文、约之以礼",唯此,才不会犯上作乱,对于向他"请学稼"的樊迟,则斥之为"小人",声称作为统治者,只须好礼、好义、好信,就能使"四方之民,襁负其子而至矣,焉用稼"①。在《学记》中,也明确表示,教育能"化民成俗",故"建国君民,教学为先"②。对于入"大学"的学生,一开始就用做官来勉励他们,所谓"官其始也"。对于为官者,先教他为官之事;对于为士者,要先教他立志为士,即"凡学,官先事,士先志"③。在几千年的中国封建社会中,读书为做官,几乎已成了家喻户晓、理所当然之事了,由此足见学校教育的政治功能之鲜明与深入人心。在古希腊的思想家中,柏拉图的著作《理想国》最集中地反映了这样的观念。他认为教育是选拔各种人才,把他们安排到适当位置,从而维护已有奴隶制秩序的最好手段。因此,对武士的教育,着重于"忠诚"、"勇敢"、"自制",一个国家的领导者和治理者,则需要养成最高的"智慧",因为他们是国家整体中最重要的人物。他反复阐明了必须从国家整体的利益来考虑教育的问题,甚至在评论人应该具备的道德品质方面,也按人在国家组织中的地位来判断④

强调指出古代社会中学校教育为社会政治服务的功能占中心地位,并不意味着学校教育在实际运行中只产生这一种功能,它只是指出了办学校的人、掌握学校领导权的人,对教育活动本身可能具有的诸多功能的一种选择以及权重的区别。实际上,学校教育传递文化的功能和影响个体发展的功能是客观存在着的,只是都受为统治阶级政治服务的方向指挥,因而被掩盖了。

---

①②③ 孟宪承编:《中国古代教育文选》,人民教育出版社1979年版,第16、95、96页。

④ 参阅华东师范大学教育系、杭州大学教育系合编:《西方古代教育论著选》,人民教育出版社1985年版,第24—41页。

第二节　学校教育功能的演变

一、近代资本主义社会中学校教育功能的演变

学校教育自奴隶社会创立以后，在长达几千年的奴隶社会和封建社会中，尽管为统治阶级政治服务的中心功能没有大的改变，但在规模的扩大，内部制度的形成、健全和层次化，教学内容的课程化，以及教学经验和教育思想的积累等方面则不断向前发展着，整个学校教育逐渐成为社会中与其它部门不同的、相对独立的系统。它在形成了的内部结构与传统的支配下运转着，与社会相互作用着。在相当长的历史时期里，这种相互作用是和谐的。但当历史跨入了以商品经济为主的资本主义社会以后，特别在以机器为主的大工业生产确立以后，这种维持久长的和谐打破了。社会对教育的需求发生了变化，教育的功能也发生了变化，进而教育的内部结构与传统也随之发生变化。

社会对教育需求的变化不是凭哪个人的意志决定的，它是由社会自身的变化引起的，其中起决定性作用的是社会生产力与生产方式的变化。马克思的一段精辟论述深刻地揭示了这种变化的实质。他说："人的依赖关系（起初完全是自然发生的），是最初的社会形态。在这种形态下，人的生产能力是在狭窄的范围内和孤立的地点上发展着。以物的依赖性为基础的人的独立性，是第二大形态。在这种形态下，才形成普遍的社会物质变换，全面的关系，多方面的需要以及全面的能力的体系。建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性，是第三个阶段"①。第二阶段与第一阶段的区别，就是近代资本主义社会与古代社会在整体形态上的性质的区别。

① 《马克思恩格斯全集》第46卷（下），人民出版社1979年版，第104页。

资本主义经济以机器大工业生产为基础。资本家与建立在小农经济基础上的封建地主的剥削手段有区别,他们不是靠农民交纳地租和服役来满足自己的享受欲望,而是靠一方面提高劳动生产率,一方面降低劳动成本获取越来越多的利润实现剥削的。为了获得最大限度的利润,也为了在市场竞争中取胜,资本家除了采用各种手段加强对工人劳动力的压榨外,还需要更新技术与设备,降低原材料的成本、加工的损耗和生产工具的维修费用。这使资本家与地主不同,他们不是坐待"收成",不关心生产过程本身,而是介入到生产过程中,关心生产过程中生产力的提高问题。机器大工业生产的生产力提高在总体上又与科学、技术在生产中的运用和劳动力素质的提高联系在一起,机器和生产过程所蕴含的物质技术因素越多,就越需要提高劳动力总体的素质①。谁不这样做,谁就会面临破产的危险。资本家没有贵族的封号、世袭的领地、皇帝的恩赐,他们只能靠对工人的剥削、自己的经营和市场竞争的成功来获取享受的资本。

统治阶级与生产领域关系的密切和对提高生产率的关心,生产过程中科学、技术因素的不断增强,必然导致统治阶级对学校教育功能要求的变化:学校不仅要满足统治阶级对巩固政权的需要,还要满足发展生产的需要,要培养出懂得科学技术的、能为科学技术的发展作出贡献的高级专门人才,也要培养出能正确使用机器、具有熟练操作技能的技术工人。这意味着要打破古代社会几千年来形成的学校脱离社会物质生产领域,只让少数人接受以"治人之道"为中心内容的教育传统,要求学校提供使社会每个成员都接受一定程度基础教育的可能,并开设培养特定领域科学、技术人才和培养某一工种需要的熟练工人的学校。于是,普及基础教育的要

① 劳动力总体素质的提高,是指生产企业和社会劳动力总体结构中高级技术人员与熟练工人所占的比例的提高,以及他们的工作对提高生产率作用的加强。不同于个体劳动力素质的含义。

求首先在欧洲资本主义国家中，先后以法律的形式固定下来，这就是我们在导论中已经提及的、并加了说明的“义务教育制”。在此基础上，形成了包含生产技术教育和科学教育在内的、不同于古代学制的近代学制。从这个意义上，我们可以说，义务教育法的实施和近代学制的建立，标志着资本主义社会的学校教育增加了为社会物质生产发展服务的社会功能。

自然，义务教育制的形成和推行并非完全是生产力发展所导致，也不是资产阶级的自觉行为。它还是工人阶级斗争的结果。英国工人阶级的斗争迫使英国在 1833 年通过了第一个工厂法，限制了童工的劳动时数。1834 年通过的工厂法又规定厂主须为 14 岁以下的工人开办学校。无产阶级政党和领袖人物也始终把为工人及其子女争取教育权的斗争，看作是整个无产阶级革命斗争的组成部分。马克思明确指出：“儿童和少年的权利应当得到保护。他们自己没有能力保护自己”。“最先进的工人完全了解，他们阶级的未来，从而也是人类的未来，完全取决于正在成长的工人一代的教育。”而在当时的条件下，“只有通过国家政权施行的普遍法律才能办到”[①]。他指出，工人阶级政党应为此目标而努力。更为深刻的是，马克思看到了大工业生产为人的全面发展创造了条件，看到了教育与生产劳动结合的必然性，从工厂制度中看到了未来社会教育的萌芽，并作了科学的阐明，从而真正揭示了大工业生产给教育功能带来的这一变化之重大历史意义，对于人类和社会发展的重大历史意义。同时，也为无产阶级夺取政权以后的学校教育指明了方向。与此相反，资本家则千方百计通过延长工人的工作时间，使工人成为机器的附庸，大量使用童工和非熟练工人来实现利润的提高，他们是在迫不得已的情况下才接受工人受教育的要求。他们深知，“工人受教育，对资产阶级好处少，但可怕的地方却

① 《马克思恩格斯论教育》(上)，人民教育出版社 1985 年版，第 327—328 页。

很多。"[①] 另外，在欧洲国家义务教育制形成过程中，主张新教的宗教改革运动为宣传自己的教义也提倡普及教育，起了相当的推动作用。如在1528——1794年期间，德意志各国先后颁布了14项学校法令，推行强迫教育[②]。在英国，也有同样的情况，恩格斯在《论英国工人阶级状况》一书中谈到政府所拨的国民预算中教育经费少得可怜时指出："假若没有各宗教教派的热狂，教育经费也许还要少得可怜"。[③]由此也可以看到，宗教势力在当时普及教育中起的作用。总之，义务教育制的出现和推行也是欧洲资本主义社会形成过程中和形成后错综复杂的政治斗争的结果。

近代资本主义社会对教育为社会物质生产服务功能的需求，并没有改变资本主义社会学校教育为资产阶级政治服务的功能，只是使它表现的形式变得隐蔽而已。

在为夺取政权而进行的斗争中，欧洲资产阶级是以反封建的面目出现的，他们提出"天赋人权"的口号，对抗维护封建主特权的"神权"；提倡"自由"、"平等"、"博爱"，反对封建的等级制度。这些打着全人类的旗号，实际上反映当时资产阶级政治斗争的需要，在教育上的表现就是人文主义教育思潮的兴起，卢梭则是其中的旗手。他以人之天性、需要的合理性，反对封建社会对人性的扭曲和压抑，提出了在要求个体完全从属于社会阶级与等级的封建社会传统的教育思想中不可能提出的教育对个体发展的功能问题，引起了人们对教育功能的全面思考。这种理论在当时无疑有积极的、进步的社会意义，但确实也模糊了人性中的阶级性和教育需求的政治方面的实质。资产阶级在取得政权以后，逐步实现了一定期限的普及义务教育，但是为劳动者设立的学校无论在经费、师资、设备以及教育质量上都不能与为资产阶级子女设立的学校相

① ③ 《马克思恩格斯论教育》(上)，第48页。
② 参阅成有信编：《九国普及义务教育》，人民教育出版社1985年版，第200页。"强迫教育"同"义务教育"。

比，在学校教育制度中出现了明显的或隐蔽的“双轨制”。所谓“双轨制”是指在近代资本主义社会的学校教育系统中并存着两个子系统：一个是为资产阶级和其它有产阶级的子弟服务的，它的顶端是培养统治阶级所需要的各种高级人才的高等学校；另一个是专供劳动人民子女就学的，此类学校的起点是为实现普及义务教育而开设的公立学校，终点是中等技术、职业学校。这两个系统自成体系、互不沟通，犹如两条平行的轨道，故被称为“双轨制”。实行双轨制的国家以英国最为典型，它最清晰地体现了资本主义社会中教育政治功能的存在方式。

资本主义社会中学校教育传递文化的功能被强化，其中以自然科学和技术的传递更为突出。这一方面与科学、技术在资本主义社会生产力发展中的地位日益加强有关，另一方面，又与自然科学在近代已完成了从哲学中分化出来，形成独立的学科群有关。自然科学及其在生产和生活上的运用给人类带来的利益使其“身价倍增”，政府开始过问科研活动，科学研究不再只是兴趣爱好者的业余活动，它逐渐演变为社会事业，这样的社会事业同样需要合适的人才。科学成果应用的普遍化又逐渐使人们感到基础的科学知识对于人的社会生活、就业等都是必须的。这样，基础教育就不能停留在识字、阅读、数数、计算等内容上，自然科学的基础知识逐渐进入基础教育。在高一级的学校中，也增设了专门培养从事科学研究活动人才的系科和专业。这使近代大学与只设文学、神学、医学、哲学四科的中世纪大学有了很大的差别。

综上所述，近代资本主义社会中，尤其在18—19世纪期间，随着大工业生产在国民经济中地位的确立和资产阶级政权的巩固，社会对学校教育功能的需求发生了大的变化：要求学校教育为社会物质生产服务，为科学文化的普及与发展服务，而教育为政治服务的功能如前所述则变得隐蔽起来。这些变化明显地表现在普及义务教育制的实现及近代学制的形成上。此外，教育为个体发展

服务的功能也被鲜明地提出来了。它的意义在于：作为一种教育思潮，对封建社会学校压抑人的个性和合理需要的教育传统产生了猛烈冲击，把教育对于个体来说的价值问题作为引人关注的理论问题和实际问题摆到议事日程上来了。但是，在现实中，这种主张并没有得到完全贯彻。

二、进入20世纪以来学校教育功能的新发展

20世纪是人类对教育需要越来越多和越来越高的世纪，也是对教育功能的认识逐渐趋向于全面和辩证的时期。教育与社会一起以从未有过的速度向前发展，成为人类社会事业中与物质生产具有同样重要意义的基础性事业。

较详细地论述现代学校教育功能的各个方面是本编第二、第三章的内容。在此，我们只是从总体变化的角度作概要的叙述，以求得对学校教育功能演变至今的全程性的认识。

学校教育功能在本世纪的第一个重要变化与社会主义国家的建立有关。社会主义政权与历史上任何剥削阶级占统治地位的政权在性质上截然不同，它以消灭剥削与压迫，实现共产主义理想为目标，代表劳动人民的利益。因此，要求学校教育为政治服务的性质发生根本性的变化，从为维护剥削阶级统治到为最终消灭这种统治服务，这是人类学校教育发展历史上的一个根本性的变化。尽管到目前为止，它还不是一种全球学校教育都具备的普遍性的功能，但是，它代表了人类学校教育发展的政治方向。

社会主义国家为实现这一功能作出了很大的努力，制订了一系列政策和措施。如在中华人民共和国成立以后，就采取了改造旧学校政治性质的一系列措施，制定了学校向工农开门的政策，并兴办了一大批工农速成学校，大力开展扫盲运动，自1950到1955年间，有36000多名工农干部、劳动模范、产业工人受到比较正规的学校教育，培养了一批来自工农的干部。各级各类学校中工农

出身的学生比例也大幅度增加，与旧社会剥夺工农享受学校教育权的政策形成了鲜明的对照。在普及教育方面，虽然中华人民共和国的经济发展水平在建国初期还处于以农业经济为主的水平，但在建国前夕制定的《中国人民政治协商会议共同纲领》中，就规定要“有计划有步骤地实行普及教育”。以后在宪法中又重申这一点。1986 年公布了《中华人民共和国义务教育法》，自 80 年代以来，我国普及教育的工作已有较大成效，全国小学适龄儿童的入学率已超过 95%。在国家经济实力较弱、底子较差、学龄儿童人数庞大的情况下能取得这一进展，充分地说明了政权性质变化对教育发展的巨大推动作用。

社会主义社会制度的性质还要求学校教育能做到促进社会发展的功能与促进个体发展的功能协调一致。在社会主义制度中，社会以谋求全人类的解放和人的全面的、自由的发展为最终目标，每个公民都应该是社会的主人，人与社会的关系有可能达到最大限度的协调，人与人之间的关系应该是一种平等、互助、协作的关系。为建立这种关系和实现提出的目标，社会要求学校教育作出贡献。这同样是人类教育发展史上具有历史性的重要转折，它是为实现人类社会向马克思所指出的“第三阶段”① 的过渡服务的。这种过渡是历史发展的必然，因而同样具有全球性的意义。

以上从社会主义制度带来的人类社会发展的历史性转折角度分析了 20 世纪教育功能变化问题，它不但在社会主义国家中率先提出并在实践中贯彻，而且预示了教育功能演变的方向，具有普遍意义。除此以外，本世纪 50 年代末出现的新技术革命给人类社会的各个方面都带来了冲击，教育也不能例外，它导致的教育功能的变化同样具有普遍意义。

这场新技术革命是以科学、技术的高速度发展为显著特征的。

① 《马克思恩格斯全集》第 46 卷(下)，人民出版社 1979 版，第 104 页。

一方面，科学、技术本身的发展加速了，出现了所谓“知识爆炸”和“技术爆炸”的局面。另一方面，科学、技术转化为生产力所需的周期也大为缩短。由此带来的结果是，在发达国家中，社会生产力在物质技术方面向着自动化、高科技，以及生产技术更新速度加快的方向发展；社会产业结构也由以资金密集为特征的第二产业为主，转向以知识密集为特征的第三产业为主。这是自17世纪开始的工业革命以来社会生产力发展史上的又一次重大革命，在工业革命后逐渐形成的近代学校教育传统已不能满足实现这一转变的需要，它面临着改革。具体地说，社会对学校教育的要求发生了如下变化：

1. 要求加强学校教育与社会物质生产的直接联系。

这与生产力发展更加依赖于科学、技术的发展相关，它使社会的教育意识增强。人们意识到在现代，生产、经济、军事的竞争，说到底是“教育”的竞争，有些学者甚至把20世纪70年代以后的时代称为“教育的时代”。经济学家提出的“人力资本”理论引起政府的关注，再加上备战的需要，许多政府纷纷增加教育经费。以1960年与1968年的世界公共教育经费的总额比较为例，8年内就增加了将近150%，政府不再把教育列为纯粹的消费事业，而是看作与生产直接联系的事业。教育在国民经济中的基础地位被普遍地承认。学校教育为生产服务的意识被突出到了从未有过的地位。

2. 要求教育向终身化的方向发展。

社会变化的速度加快，使长期形成的、以为人们只需在青少年时代接受一定的教育就能受用终身的观念开始改变。本世纪50年代和60年代之际，欧洲出现的“终身教育”思潮就是这种新需要在理论、观念上的反映。它强调“教育过程必须持续地贯穿在人的一生中”[①]，应包括家庭、学校和社会对人所进行的一切方面和各

① 保尔·朗格朗著，周南照等译：《终身教育引论》，中国对外翻译出版公司1985年版，第22页。

种形式的教育，并且应是一个有机的体系。所以，终身教育不是指具体的某一种教育体系，也不局限于某一个教育领域，而是一种原则，用来全面组织一个体系，并推敲其组成部分的原则。终身教育的提出要求改变学校教育局限于人生某一阶段的状态，改变与其它形式的非学校教育不相连贯的关系状态，它必将导致教育功能的全社会化和对个体发展影响的全程化。

3. 要求学校教育面向未来、先行一步，为社会和人类的未来前景提供教育保障。

在以往悠长的岁月中，教育承担着传递人类已有的文化成果的任务，“继承”的责任重于“开拓”，更多的是“面向过去”，而不是“面向未来”。当社会发展速度处于较缓慢的状态，在“昨天”、“今天”、“明天”三种时态间的差异不是很大的情况下，教育承担这样的使命是必要的，更是必然的。然而，当时代本身的发展速度加快以后，情况就不一样了。原来视为“必然”、“合理”的状态，而今则变成了障碍和问题。曾任国际教育发展委员会主席的埃德加·富尔，在本世纪 70 年代初对 23 个国家进行实地考察和研究了一系列文献以后，尖锐地指出当今世界的教育出现了三个“第一”：“教育在全世界的发展正倾向先于经济的发展，这在人类历史上大概还是第一次。”“教育在历史上第一次为一个尚未存在的社会培养着新人。”“有些社会正在开始拒绝制度化教育所产生的成果，这在历史上也还是第一次。”[①] 这三个“第一”精练地概括了当代社会要求教育转向未来的不可阻挡的趋势，也提出了改革现存教育的不可回避的任务。自然，改革并非全盘否定，而是把开拓未来也作为教育的重要使命；“继承”、“适应”尽管还是不可缺少的教育功能，但是，要从发展未来的需要考虑继承的内容与方式，要从变化

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存》，上海译文出版社 1979 年版，第 38—40 页。

迅速的角度考虑适应能力的培养。用富尔自己的话来讲，那就是“教育既要复原，同时又要更新”[1]。

4. 要求学校教育着重培养人的创造意识和创造能力。

这可以说是上述三点要求的聚焦点，没有人的创造性的培养，其它的要求都只是空话。传统教育较强调个人接受、掌握知识的能力，要求有较渊博的知识和运用这些知识的能力，而现代社会对人的要求则围绕着创造的需要来设计的。这就涉及到个人的信念、意志力量、价值观、知识结构、思维能力和行为方式等一系列方面，其中，尤其强调人要具备继续学习、处理复杂信息、敏锐发现问题、对事物作出关键性判断，以及有事业心、自信心，既能独立工作又能与人合作等能力与品质[2]。显而易见，时代对教育促进个体发展的功能提出了高一层次的整体性要求。

对上述一系列变化有所认识以后，我们就不难理解这样一种现象，即本世纪50年代末以来教育改革成为世界性的潮流且经久不息的原因。1957年苏联人造卫星的上天，引发了西方世界（由美国发端）以课程改革为中心和提高科学教育质量、培养科学人才为目标的教育改革运动，这项运动前后持续、贯穿于整个60年代。70年代是教育改革深入到学校体制和教学方法的阶段，也是对60年代改革行为和效果进行反思的时期。在此基础上，80年代初又掀起了一次教育改革的高潮。1983年，美国“高质量教育委员会”提出教育必须改革的报告，标题触目惊心：《国家处在危险之中，教育改革势在必行》。同年，美国学校数学、科学和技术教育委员会提出了构思未来型的《为二十一世纪而教育美国人》的报告。法兰西学院全体教授在1985年初向总统提交了一份题为《对未来教育的建议》的报告。1984年起在日本和苏联都以国家的名义发表了

---

① 《学会生存》，第37页。

② 参阅《发达国家教育改革的动向和趋势》（第2集），人民教育出版社1987年版，第275—278页。

有关教育改革的一系列文件[1]。改革的要求涉及到教育思想、教育体制及教育内部的诸多方面。这些改革提出的要求尽管不完全是合理的、成熟的，有的甚至存在着脱离实际的偏差，但它们反映的时代发展趋势，至今还在进行之中。可以预见，在人类跨入21世纪以前，地球上将会有一批与近代学校有着巨大差异的新学校或其它新型的教育机构出现，它们的性质与可普及性，将与21世纪的人类命运息息相关。

纵观上述从学校产生直至今日的功能演变过程，我们清楚地看到，教育这个实现社会和人类自身再生产的重要社会工具已经被越来越多的人认识，而且在人类生活中占有越来越重要的地位。人类在最初创建第一所学校时，定然不会想到它有如此众多的功能，会有今日的空前盛况！“学校”的出现无疑是人类有史以来最伟大的创造之一。历史向我们揭示了它的两个基本功能：促进社会发展的功能和促进个体发展的功能。每个基本功能中又包含着许多具体的方面。但人们对这些功能的需要以及对功能的认识却是逐渐清晰起来的：为生存在先，求发展在后；为政治在先，求经济在后；为社会状态和秩序的稳定在先，求个体发展在后；为继承在先，求开拓在后；为少数人服务在先，求全人类共享在后。这众多的一“先”一“后”，是社会发展、人类进步的历程在学校成长史中的反映，它导致在不同的历史时期，各种功能所居的地位不同。即使在同一历史时期中，由于不同国家的不同发展水平和对学校教育功能有不同的认识与选择，它们实际处的地位和起的作用也是大不相同的。然而，人类社会发展至今日，已经到了需要教育全面地、综合地发挥各种功能的时候了。自然，只有认识了这些功能及其相互关系，认识了实现功能所必须的条件，才可能把对功能的追

① 要想进一步了解这些国家80年代教育改革的趋势，可阅读《发达国家教育改革的动向和趋势》第1、2两集；人民教育出版社1986年版、1987年版。

求变为现实，才可能有自觉的、合理的行动。

思 考 题

1. 说明下列概念的涵义并举例：

教育 学校教育 非学校教育 教育功能 义务教育 双轨制 终身教育

2. 阅读有关“教育起源”问题的讨论文章和其它《教育学》著作中与该问题相关的章节，谈谈你自己思考的结果。

3. 编制一张“教育功能历史演化表”。

4. 了解我国当前教育改革的状态，试说明改革要求与时代发展的关系。

第二章　现代学校教育的社会功能

如果说上一章我们提供了一幅学校教育功能“纵向演化图”的话，本章和下一章我们将绘制的是一幅学校教育功能的“横向截面图”，切点选择了我们生活于其中的现代社会，意在通过对现代社会学校教育功能的较为具体、深入的分析，认识教育与社会、教育与个体发展之间的规律性联系，同时也明确今日学校教育的根本任务和它所包含的主要方面。本章分析的是现代学校教育的基本功能之一——促进社会发展的功能，它涉及政治、经济、文化、生态等四个方面。它们是社会构成的最基本方面，学校教育与它们之间存在着直接和间接的、正向与反向的、错综复杂的、现实的相互关系，学校教育社会功能的发挥依赖于对这些关系的认识。下面我们先分节逐一阐明，最后再作整体性的概括。

第一节　现代学校教育的政治功能

一、现代社会政治对学校教育的作用

学校教育与政治的关系并非从现代才开始。学校功能演变的历史已经告诉我们，自学校出现之日起，居于中心地位的教育社会功能就是为统治阶级的政治服务。在现代社会中，教育的社会功能多元化了，那么，教育与政治的关系是否还存在呢？政治是否还是在全体教育功能中居于中心的地位呢？要回答这两个问题，还要从什么是政治谈起。

政治就其内容而言，是阶级社会中各阶级为维护和发展本阶级的利益而采取的策略、行为、手段和组织形式。对于国家中占统

治地位的阶级来说,政治就是对统治权的维护和国家的管理。政治的表现形态是多样的:作为制度、机构形态的有国家政治制度、法律制度和各级政府机构、各党派组织等;各政治组织为维护政权、阶级、政党利益所进行的活动是政治的活动形态;此外,还有反映政权、政党及各阶级政治利益的路线、方针、政策及各种政治理论与学说,这是政治的观念形态。这三种形态密切相关,其中,政治制度、法律制度和相应的政权机构具有强制性的机制,对一个国家的政治性质起着决定性作用。在阶级社会中,各阶级的利益不同,存在着复杂的政治斗争,其核心问题是政权。政治在整个社会结构中属上层建筑领域。

现代社会依然是阶级社会,政治在社会中的作用依然是十分重要的,任何掌握政权的阶级都要通过各种渠道来维护、巩固、发展自己的政权,古今中外概莫能外。因此,在现代社会中政治对教育的作用并不会因其它关系的增强或复杂化而消失,改变的只是内容、相对强度和形式罢了。

政治与教育之间存在着决定与被决定的关系。在阶级社会中,政治决定着教育为哪个阶级服务,控制在谁手里,培养什么样的人以及与此相关的其它一切方面。不管人的主观愿望如何,不管披上什么外衣,阶级社会的教育在骨子里总是有阶级性的,并且大多数是在政府管理下进行的。差别、变化只是教育所从属的政治具有不同的性质,在历史上起着不同的作用。所以,任何想使阶级社会中的学校教育不受政治制约,处于超然状态的观点都是不科学的,也是不可能的。学校教育涉及到人的培养问题,怎能设想,一个执政的阶级、政党,花了大量的人力、物力、财力去培养反对自己政权的人呢!在历史上,反对教育与政治联系的人,其实都是由反对某种具体的政治对教育的制约始,而后生发开来,希望能割断政治与教育的联系。我们认为,真正的进步不在于教育摆脱政治,而是使教育与进步阶级的政治联系起来,为推动社会进步的

政治服务。早在140多年前,马克思和恩格斯在《共产党宣言》中就阐明了这一点。他们在尖锐地揭露了资产阶级教育的阶级性和教育超阶级论的虚伪性以后,明确地宣称:"共产党人并没有发明社会对教育的作用;他们仅仅要改变这种作用的性质,要使教育摆脱统治阶级的影响"①。

正因为阶级政治有进步与反动之分,而政治对教育的影响往往通过行政、法律等强制性手段来实现,所以,政治对教育的决定作用也有积极与消极之分。历史上,封建地主阶级、资产阶级的政治在其上升时期都曾为教育的发展带来过积极的影响,但随着本阶级在政治上的落后、腐朽,它们的政治就逐渐转变为一种桎梏,阻碍着教育的进步。在现代社会中,存在着社会主义与资本主义两种制度。这种制度之分在教育上的主要影响反映在教育的阶级性上,反映在对学校教育培养出来的人的政治态度与信念的要求上。同时,区别还存在于表现形式上。社会主义国家因其教育的人民性而公开宣称教育的阶级实质,资本主义国家则想用教育的全民性来掩饰其为资产阶级利益服务的本质。因此,资本主义国家在政治教育的手段上更注意渗透性与无形化,在表面上显得超然。对这一点,我们不但要认清,而且要善于借他山之石,为我所用。在现代社会中政治斗争与影响已扩展到国际范围内,进步与保守、革命与反动、社会主义与资本主义的较量在国与国之间也时时存在,当政治风云突变、斗争激化时表现为鲜明显露的方式,在平时则采取隐蔽的方式。国际间的政治斗争同样也会对各国的学校教育产生影响,这是现代社会学校教育与政治关系中与以往不同的内容。

现代社会中政治对学校教育的决定性作用,不仅指政治对教育的阶级性的制约与控制,还包括政治为教育发展提供保证,即发

---

① 《马克思恩格斯论教育》(上),人民教育出版社1985年版,第153页。

挥政治在管理方面的积极作用。对于社会主义国家的政治来说，更应强调这一点。因为社会主义国家的政治是代表大多数人利益的，不应存在与社会大多数人的尖锐矛盾与冲突，社会主义所要求的教育的政治方向能得到人民的认可，故在制约与控制上不应遇到很大的阻力。这就有可能、也有必要通过方针、政策和法律、制度，更多地为社会主义教育事业的发展提供政治条件的保证。我国社会主义教育事业发展的历史也证明了这一点。

在社会主义国家中要处理好社会政治与教育的关系，发挥社会主义政治在保证学校教育发展中的强大作用，特别要注意下列几个问题：

1. 批判地吸收历史上和当代其它社会和国家的教育经验与教育理论。

无论是社会主义革命的实践，还是马克思主义的理论，都不是从天上掉下来的，而是历史发展到一定阶段的产物。它并非孤立地、独一无二地存在于地球上，而是在与其它社会、理论相互作用中发展成长，这种相互作用的形式之一，就是批判地吸收与继承，将对无产阶级有用和有利的方面拿过来，在更高的水平上加以整合。教育领域也不应例外。

2. 把握好政治与教育的差异度。

政治与教育是两种相关的，但不是同一的社会现象。它们在社会大系统中处于不同的地位，发挥不同的作用，且自身也各成相对独立的系统，有着不同的内在活动与发展的规律。因此，政治对教育的决定作用并非要求按政治活动的规律来指导教育活动，也不意味着政治是教育的唯一服务方面，教育只须考虑政治的需要。只有既清楚政治与教育的相交点，又意识到政治与教育的区别点，并善于把政治对教育的要求转化、渗透到教育活动内部的人身上，才能真正发挥社会主义政治指导教育的方向和保证其发展的作用。

二、现代学校教育政治功能的具体表现

现代学校教育政治功能的具体表现可分直接与间接两大方面。

1. 学校教育直接介入社会政治活动是其政治功能最显著的表现方式。

实现这一功能的途径有二：一是通过学校教育制造政治舆论，宣传一定的政治观点、政治理论或政治路线与方针，为某种政治活动的需要作思想准备。从历史和现实中，我们都能看到这种现象。无论是掌握政权的阶级，还是企图推翻政权的阶级，都不会忽视学校这个阵地。究其原因，主要是因为学校是知识分子与青年聚集的地方，政治灵敏性强，在高等学校中更是如此。如中国在"五·四"运动前后各种新思想，包括马克思主义的传播，都是从学校开始的。中华人民共和国成立以后的历次政治运动中，学校也都是重要的舆论阵地。学校政治局势安定与否必然对社会产生作用，因此它常常是社会政治安定与否的晴雨表。学校教育参与政治活动的另一条途径是组织学生直接参加社会政治活动，把学生作为一支现实的政治力量使用。新中国成立后开展的土地改革、抗美援朝、"三反""五反"等政治运动都组织师生参加过。这样做不仅推动了当时政治运动的开展，而且使师生在政治运动中形成一定的政治观点和积累参加政治活动的经验。在上述两种情况下，学校作为阶级斗争工具的作用显得十分突出，教育对政治斗争起了直接的推动作用。当然，需要用直接的方式发挥学校教育政治功能的情况并不是经常出现的。如果经常地使用这样的方法，那么学校活动自身的秩序必然受到冲击，就有政治取代教育的危险存在。在正常的情况下，学校教育的政治功能是通过间接的方式体现的。

2. 通过国家制定的学校教育制度，实现对受教育者的选择与

分配，使原有的社会政治关系得以延续和发展，是实现学校教育政治功能的间接方式之一。

在古代社会中，这种延续是靠血缘与特权的结合来实现的。在近代社会中，义务教育制的实施打断了血缘的锁链，金钱代替了“特权”的作用，一种以金钱为基础，国家通过不同等级和类型的学校来选择与分配未来公民在社会各阶级与阶层中的位置，实现延续和巩固现有社会政治关系的机制逐渐形成。在现代社会中，这种机制广泛地起着作用。西方社会各部门职位的高学历化的倾向，和不同学历的人在社会中能获得不同层次的社会地位这一事实，使人们看到教育在选择与分配社会成员中的突出作用。西方的社会学家称此为“教育成层”①。对教育在社会成层中作用的评价问题，西方社会学家形成了两大不同的派别——功能主义和冲突主义。前者强调教育成层的作用在于：学校为所有的人提供平等的教育机会，人们在学历上的差别是才能与努力程度的差别所致，因此，按学历选择人才就有可能使不同的阶级与阶层的成员发生流动，从而打破原有的界限，有助于现有社会权利的再分配，实现和谐与均衡。后者则否认功能主义立论的前提，认为在现有的社会中不可能提供实际上平等的教育机会，教育的内容也不可能对所有的受教育者具有同样的价值，因此，教育不可能创造和谐，只是复制冲突。这两种观点有助于我们更深人地认识教育在社会政治关系延续中的作用。尽管它们的具体结论不同，但都没有否定教育在社会成层中起的对已有社会关系的复制作用。其区别仅在于对复制内容是什么，阶级、阶层成员是否可能流动以及复制的结果是什么等问题的判断。在某种意义上，两者都反映了西方社会学校教育政治功能的状况。功能主义的观点既指出了资本主义社会的政治关系延续机制与封建社会的区别，又反映了其表面平

① 需要和有兴趣深人了解“教育成层”理论者，可阅读由张人杰主编的《国外教育社会学基本文选》，华东师范大学出版社，1989年版。

等的状况;冲突论者则揭示了学校教育不可能改变现有政治秩序的政治功能局限性,又反映了西方社会学校教育中不可避免的阶级性。

在社会主义社会中政治制度的性质不同于资本主义社会,虽然阶级与阶层依然存在,阶级斗争依然存在,而且在国际国内敌对势力的相互勾结下,国家存在着政权性质演变的危险性,但总的说来,对抗、冲突的基础日趋缩小,社会各阶级与阶层之间有更多的共同利益,需要建立协作、和谐的政治关系。当社会生产力发展到能在经济上为每个人提供实际平等的享受教育权利的机会时,社会主义学校教育就有可能为健全、完善、发展社会主义的政治关系提供教育的保证,真正实现按人的才能和努力程度进行选拔,促进体脑、城乡、工农之间三大差别的消失,为建立新型的阶级、阶层和人际关系作出贡献,成为推动社会主义政治建设的积极力量。

3. 对人的社会政治意识的培养是实现现代学校教育政治功能的另一种间接方式。

在古代社会中,学校教育在这方面的任务局限于培养统治阶级的接班人,对于广大被统治者的"臣民"教育,是通过愚民政策和生活中发挥作用的传统文化来实现的。近代社会中,西方资本主义社会的学校教育主要是为培养"英才"服务的,对广大劳动者的公民教育还处在较初步和粗糙的状态。在现代学校教育中,西方随着义务教育年限扩展到整个基础教育阶段,中等职业、技术教育的扩展和接受高等教育的人数之猛增,公民教育的问题被提到重要的地位并加以精心设计了。为社会提供"政治人才"和"合格公民",成了现代学校教育政治功能的经常性的表现。

培养国家政府所需要的各级政治管理人才,这是一切社会的共同要求,也是阶级社会中教育阶级性的突出表现。在此,我们无需作展开论述。需要着重谈一下的是有关"公民教育"的问题,因为它较易引起思想混淆。现代最早把此作为学校教育中的一项任

务明确提出来的是德国教育家凯兴斯泰纳(G. Kerschensteiner, 1854—1932)。他在1912年初版的对20世纪初的德国和欧美教育产生过重要影响的著作《劳作学校的概念》一书开卷就写道:"国家公立学校的目的——也就是一切教育的目的——是教育有用的国家公民。"[①] 凯兴斯泰纳把职业训练、性格训练作为培养有用公民的最重要的两个方面,旨在使他们能自愿绝对地服从国家利益,并能为国家作出贡献。他公然主张不同阶级应受不同的教育。大多数人只适宜从事体力劳动,公民教育正是为他们而设计的。这样的公民教育的阶级实质是十分清楚的,正如列宁尖锐指出的那样,这类教育的目的,"就是训练对资产阶级有用的奴仆,既能替资产阶级创造利润,又不会惊扰资产阶级的安宁和悠闲"[②]。由此发展到极端的就是墨索里尼和希特勒的法西斯主义、沙文主义的奴化教育[③]。第二次世界大战后,西方世界的反战人士和民主人士从对法西斯教育恶果的反思中,强烈地提出了为实现西方政治民主化服务的公民教育。那就是培养人的民主、平等、博爱、独立思考精神,参与政治的意识与行动,反独裁与专制主义等等。这无疑有它反法西斯主义的积极意义,但也有把现代资本主义国家政治与学校教育超阶级化与理想化的缺陷。因为在西方世界中,"那些最没有社会地位的人们往往享受不到普遍受教育的权利……在一个贫穷的社会里,他们是首先被剥夺权利的人;而在一个富裕的社会里,他们是唯一被剥夺权利的人。"[④] 至于全社会的平等、民主等则是更遥远的事情了。

---

① 转引自崔录、镜流主编:《20世纪世界教育事典——名人名著100篇》,天津教育出版社1989年版,第284页。

② 上海师范大学教育系编:《列宁论教育》,人民教育出版社1979年版,第226页。

③ 参阅[英]博伊德、金合著,任宝祥、吴元训主译:《西方教育史》,人民教育出版社1985年版,第447页—454页。

④ 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著,华东师范大学比较教育研究所译:《学会生存》,上海译文出版社1979年版,第111页。

对于社会主义国家来说，同样需要通过学校培养合格的社会主义公民。这不仅是发展经济的需要，也是社会主义民主政治得到保证的需要。社会主义政治生活要求全体人民关心自己民族和国家的命运，具有社会主人的责任感，同时有关心、参与国家政事与民主管理的意识与能力。显然，学校培养出来的人政治面貌与文化教养、精神面貌如何，对整个社会的政治面貌和精神文明的建设是至关重要的。在义务教育制实现以后更是如此。

由此可见，在现代社会中学校的政治功能及其发挥作用的方式、政治与学校教育之间关系的存在等方面，资本主义国家与社会主义国家基本是相同的，区别主要在于学校教育服务的政治之性质，有反动的与进步的，资产阶级的与无产阶级的不同。所以，否定学校教育与政治的关系是错误的，但反对学校教育为反动的政治服务却是人类社会进步事业的正义行为。问题的关键不在于学校教育与政治之间存在着关系，而在于这种关系的性质。

第二节　现代学校教育的经济功能

一、现代社会经济对学校教育的作用

经济与学校教育的关系历来存在。但与政治相反，现代社会中经济与学校教育的关系越来越明显起来了，究其原因，主要是现代经济自身的特点，促使它与教育的关系变得全面化与直接化。

所谓社会经济与学校教育关系全面化是指现代社会经济不仅为学校教育的发展提供了必要的经济条件，而且提出了强烈的经济要求，从而使社会经济对学校教育的决定作用变得全面起来。全面是针对在以前，尤其在古代社会中，经济对学校教育的决定作用局限于提供经济条件而言的。

社会经济为学校教育提供条件主要表现在人力、财力和物力三个方面。现代社会生产力高度发展和自动化的趋势，一方面有

可能使更多的人从直接的物质生产中解放出来，而且缩短了生产者的劳动时间，增加了闲暇时间，这为各级各类的学校教育提供了充足的人力。学校教育发展所需要的资金主要不是通过学校自己创造出来的，国家的财政支付、企业投资是主要的来源，此外，还有私人捐赠和社会集资等渠道。因此，学校教育所需财力能否得到满足，受制于社会经济发展水平以及政府的投资意向。现代社会经济发展的水平不仅使国家有可能拨出资金，而且认识到这种投资对于经济发展的意义，这在西方经济发达国家表现得尤为明显。美国经济学家舒尔茨(T. W. Schultz)提出的"人力投资"理论就是这种认识的理论形态之一[①]。在我国，随着社会主义现代化建设的需要，也已开始重视教育经费的投入。在物力上，现代社会经济表现出来的特点主要不是在数量上，而是在提供学校教育物资、设施的质量和其中蕴含的技术发展水平上。这使教育物资与社会物质生产技术发展水平相关，其中，通讯、传播手段的技术水平最为重要。因为，学校教育的进行总是要借助一定的传播、通讯手段。现代化技术不仅为学校提供了现代化的教育技术手段，而且缩短了新生产技术手段转移到教育领域的时间。总之，现代社会经济为学校教育提供了远胜于以往社会所能提供的经济条件，无论在数量上、质量上，还是技术水平上。

现代社会对学校教育提出需求的一般概述我们已经在第一章的最后部分谈及，在此不作重复。就中国当前的实际情况来看，虽然与现代经济发达国家相比，在经济实力与发展水平上还有较大的差距，但为了实现社会主义现代化的目标，为了在经济上改变落

---

① 关于舒尔茨的"人力投资"理论，邱渊著的《教育经济学导论》(人民教育出版社1989年版，第392页)中概述如下："舒尔茨把教育经费或投资看成为教育资本，当作生产中除人力、资本之外的另一个生产因素。他把各级毕业生的收人差别，看成是各级教育资本的利益，用下列公式算出了各级教育的收益率：

$$本级教育收益率=\frac{本级毕业生对前级毕业生的工资差别}{本级教育费用}。"$$

后的面貌,同样对学校教育的发展提出了强烈的要求。近十年来进行的教育改革,都与我国社会经济发展的要求相关。在基础教育方面,生产力发展要求改变文盲、半文盲还占全国人口15%左右的局面,并消除产生新文盲的可能,认真实行义务教育,首先是小学阶段的学校教育。为了实现提高现有技术工人水平和满足生产部门对熟练工人、中高级技术人员的需要,发展农村中多种经营,改变现有的劳动力在不同产业部门的比例结构,要求学校教育系统结构尤其在初中后阶段发生变化,加强职业与技术教育,改革农村学校教育的办学方向,使农村学校为农业在现代化服务,加强与农业生产、科技的联系。与此同时,还要求加速发展以提高在职人员的文化和技术业务素质为主要目标的成人教育。在高等教育领域里则要求加强与社会生产发展间的联系,注意吸收世界科技发展的新成就,为高级科技人员提供大学后教育的条件。此外,还要求各级各类学校都要全面提高教育质量,改革教学内容与方法,培养出适合社会主义建设需要的人才。以上所述,都是贯彻《中共中央关于教育体制改革的决定》中提出的"教育必须为社会主义建设服务,社会主义建设必须依靠教育"的方针的具体表现。这一方针集中反映了我国社会主义经济发展在现阶段对学校教育的需求,它与现代社会经济发展对教育的要求在方向上是一致的。

现代社会经济对教育作用的直接化,一方面表现为上述需要对学校教育影响的直接性上,即学校不能先按自己已形成的统一模式去培养人、然后由各生产部门对学校的"产品"再作"加工改造",以适应本部门的需要,而是要求学校根据社会经济今日与明日的发展需要,来设计学校教育的方方面面。另一方面,直接性表现为社会生产部门对学校教育活动的直接介人。在宏观层次上,现代社会任何国家制订教育发展规划,都不能离开对社会经济发展的预测。在学校体系中,尤其是中等职业、技术学校,与相应生产部门有着各种直接联系,有些学校就是由企业或部门办的。在

高等学校中企业与有关专业在科技更新的层次上关系相当密切。

正是上述的“全面化”与“直接化”，使经济对学校教育作用的相对强度大为增强。然而，这并不等于说满足经济的要求就是学校教育的唯一目标，更不是说学校属生产部门。经济与学校教育是有区别的、相对独立的社会活动系统。所以，在强调现代社会经济对学校教育决定作用增强的同时，我们要防止学校教育的纯经济化倾向，特别是只顾眼前经济利益的倾向；更不能简单地用经济发展的规律来指导学校教育工作。生产“物质产品”与培育“人”遵循着不同的规律，对此，我们要保持清醒的认识。经济对学校教育的决定作用是基础性的。就是说，是社会经济发展的需要决定着学校教育发展的需要、实现这种需要的可能以及发展的方面，而不是要求教育转变为生产部门。这就涉及到对学校教育经济功能的正确认识了。

二、现代学校教育经济功能的具体表现

学校教育的经济功能主要不表现为创造利润或物质财富，而表现为对人的培养和对科学、技术发展的作用。也就是说体现在为社会生产力提高的服务方面。

1. 学校教育是现代社会实现劳动力的社会“再生产”的重要手段，也是提高社会劳动人员生产能力的重要手段。

人的生命通过遗传获得，人的劳动能力则不是与生俱来的。“要改变一般人的本性，使它获得一定劳动部门的技能和技巧，成为发达的和专门的劳动力，就要有一定的教育或训练”[①]，在现代社会中，由于劳动的专门化、职业化水平提高，社会对脑力劳动人员需求的增加和生产劳动部门技术水平的提高，以及学校教育的普及，各种劳动力再生产的重要任务就由学校承担了。

① 《马克思恩格斯论教育》(上)，人民教育出版社1985年版，第333页。

学校教育对人的劳动能力提高的作用不局限于提高个体从事某种生产所需掌握的技能熟练程度，它表现为劳动力总体素质的提高和个体能力的整体性提高。劳动力总体素质的提高问题我们在第一章中已经涉及。个体整体性能力的提高包括：劳动自觉性的提高，对生产原理与过程的理解，合理使用工具、机器和维修能力的具备，掌握新技术和转换工种必要时间的缩短，解决复杂的、综合性生产技术问题能力的形成，以及创造发明、参与生产管理、革新技术的意愿和能力的增强。个体劳动力这些方面素质的形成与提高是靠一定程度的文化教育和特定的专门教育共同实现的。整个社会生产的科学技术水平越高，对劳动力素质要求也越高，通过教育给社会带来的经济效益也越多。现代教育经济学首篇论文的撰写者、苏联学者斯特鲁米林(С.Т.Струмилин)通过统计分析得出结论：在本世纪 20 年代的苏联，劳动者每增加 1 年教育，比增加 1 年工龄对生产的贡献要大 2.6 倍，教育水平的提高是提高生产者生产能力的最大影响因素，而每个劳动者所创造的国民收入超过国家为培养这种能力所投入的教育经费[①]。美国经济学家丹尼森(E.F.Denison)通过对西方九国战后经济增长率快慢的比较得出的结论是：在 1950—1962 年间，英国因重视教育，提高了劳动质量，由此所得到的经济增长率高于其它一些国家[②]。这些分析都反映了教育是通过培养劳动力而产生经济功能的。必须指出的是：教育提高的是人的潜在劳动能力，这种潜在劳动能力得以实现及实现的程度还受生产过程的状态决定。因此，在现实中，未必所有的潜在能力都能转化为实际生产力。另外，从经济总体结构的角度看，劳动力素质的提高还是国民经济从劳动密集型向资金密集型，进而向知识密集型转化的必要条件，这对于我国这类处于经

① 邱渊著：《教育经济学导论》，人民教育出版社 1989 年版，第 383 页—386 页。
② 厉以宁著：《教育经济学》，北京出版社 1984 年版，第 222 页。

济发展中的国家来说具有更重要的整体性的、战略性意义,也是当前我国把教育放在发展经济的战略重点地位的主要原因。

2. 学校教育具有促进现代社会生产技术更新的功能。

古代社会生产技术的更新主要依靠劳动者在生产过程中的创造。近代社会中,科研对生产技术的更新起着关键性的作用,但学校直接介入科研的情况较少。在现代社会,尤其本世纪50年代以后,高等学校的教学与科研、生产的关系日益密切,使高等教育成为加速现代社会生产技术更新中的重要因素。世界经济发达国家纷纷仿效美国的“硅谷”,办起各种教学、科研、生产联合体,反映了教育的这一功能已产生了实效并已被引起重视。就普通教育而言,虽然直接介入生产技术更新过程的可能性不大,但是,学校教育的普及程度以及学校教育与生产劳动的有机结合,必然有助于提高科学技术在生产部门的普及和更新的速度,缩短科学技术从发明到应用的更新周期,因而也能为生产技术的更新作出贡献。近年来我国国家教委已在全国一百多个县内开展“农村百县教育综合改革”的试验,1989年国家农业部、国家科委和国家教委、林业部、中国农业银行又联合发出了关于农、科、教结合的意见,要求实现农村以及林业地区的各部门统筹规划,将基础教育、职业技术教育与成人教育结合起来,使教学、生产、开发、培训、服务一体化,把以推行农业科技为目标的“星火计划”,以提高农业生产为目标的“丰收”计划和以发展农村教育为目标的“燎原”计划结合起来,做到配套实施。这是我国在宏观上使各类教育发挥促进科学技术在农业生产中作用的一个具有突破性的试验。

学校教育的经济功能在现代社会中的突出表现容易使有些人产生错觉,以为只要经济发展了,教育自然也会发展,或者相反,以为只要增加教育经费,提高劳动者的学历水平就能收到经济效益。此外,还有更简单的认识,即上面提到的把发挥学校教育的经济功能看作主要是要求学校直接投入物质生产劳动和创造利润。这些

观点都犯了把现代社会中教育与经济的关系简单化和绝对化的毛病，因而是片面的。事实是，只有经济发展到了主要依靠科学、技术的力量时，才会产生对教育的强烈需求；只有对教育体制作了符合经济发展趋势的结构性改造，以及在不同类型的学校教育中都作了相应改革以后，教育的经济功能才有实现的可能。相反，如果经济发展仅在流通领域里体现，或者主要通过增加劳动力的投入来实现，那就不可能产生教育需求，甚至还会发生经济部门与教育部门"争夺"学生的现象，使学校出现学生辍学等情况。同样，如果学校教育自身不作改造，脱离经济发展水平的可能或需要盲目发展，学校教育也不可能有效发挥经济功能，甚至会出现负功能，如人才外流、高才低用、教育投资的失效等。如果只重视学校教育的直接经济效益，那么最终的结果很可能是"两败俱伤"，生产和教育都不可能从根本上得到发展。

第三节　现代学校教育的文化功能

一、现代社会文化对学校教育的作用

"文化"是一个使用十分普遍因而有无数定义的概念。目前很难有一个为众人所认同的"文化是什么"的回答。我们在此是把文化作为社会构成中的一个不同于政治、经济的特殊综合体来看待的，这是一种狭义的理解。它包括下列三方面的内容：

(1) 人类社会在一定的物质资料生产方式基础上进行的创造精神财富的活动及其成果。如科学、文学、艺术的创造活动及其产品。

(2) 传播这些精神财富的活动及其手段，如广播、电视等。

(3) 一定时代与社会的各民族或阶级，在历史过程中逐渐形成的传统、风俗、生活方式等。它是文化的历史沉积物，又蕴含着创造新文化的潜力。

这三个方面说明文化的多元性与多形态性。不同的国家、民族、阶级有不同的文化，文化以物质、观念、活动及人的心理、行为等形式存在。但每一种文化中，都包括着知识、思维方法、价值与信念四方面因素，它集中反映了人类的精神生活水平及其追求。

从以上对文化是什么的简要回答中，我们就可以看到文化与学校教育的密切关系。这种关系从学校产生之初就存在，文化的发展是学校产生的重要原因之一。与古代社会相比，现代社会文化的内容与形态都极大地丰富了，而且多元并存、交流争斗，表现出很强的生长活力。它对教育的作用也变得丰富与复杂起来。

首先，文化中基本的、相对稳定的、符合学校教育要求的部分，被选择、加工后作为学校教育的内容，对教育产生较政治、经济更为直接的影响作用，因为，它已经是学校教育内部的要素了。现代文化，尤其是科学知识方面的迅速变化，对学校教育内容的构成产生了很大的影响。突出的表现是智育方面的内容所占比重越来越大；在知识的传授方面，不仅要求保证基础性的内容，而且要求反映发展趋势与具有重大价值的新成就。几十年乃至几百年不变的课程体系和教材再也找不到了。其次，传播手段的多样化也对学校教育在手段、方法上产生影响。学生可利用多种传播手段独立获取信息，并按自己的实际情况调节获取信息的进程，这使集体教学活动中的个别化有可能实现，带来教学效果的提高。教师在传统教学中处于中心信息源的位置以及控制全班学生"齐步走"的职能被削弱了，而加强的是组织者和指导者的职能，培养学生学习能力和促进人格发展的职能。除此以外，现代文化中所含的多元的思维方法、价值观和信念，对学校教育产生着在某种意义上较科学知识更为深刻，然而却无形的、短时间内难以察觉的影响，那就是对学生思维方法、价值观和信念形成的影响。总之，被选择到学校内部作为教育内容的文化，不仅作为学校教育的要素发挥作用，而且对学校教育的其它方面以及学生的发展都产生直接影响。

那些未被吸收到学校教育内部的文化同样对学校产生影响，只是它以“背景”的姿态，不是以“要素”的身份出现。与前一部分文化相比，作为背景的社会文化具有更为斑烂的色彩、流动的形态和多样的渠道，对人具有很强的渗透性影响，因而，它必然扮演学校教育不可分离的“朋友”，或者不可摆脱的“对手”，或者两者兼而有之的角色，对学校教育产生影响。如：社会文化的发展提高了人们对各种类型的学校教育的需求；传统的男尊女卑的思想影响了适龄女童的入学率；校内外文化教育的交感作用，等等。学校教育不可因其是“社会的”文化而无视它，相反，为了有效地发挥社会文化的积极影响，限制消极影响，学校需要培养学生的识别、选择文化产品和活动的能力，并致力于提高学生精神需要的水平。

文化对教育的作用在性质上区别于政治、经济对教育的作用。它不是对教育产生某种决定性影响的因素，而是与教育处于互相部分包含、互相作用、互相交融的关系状态。文化中的部分内容构成学校教育的内部要素，学校教育活动又是传播文化的重要手段之一，是文化活动的构成部分。同时，文化与教育的发展又都受政治、经济的制约，处于社会整个系统结构中的同一层次。这些都使学校教育与文化之间有着比与经济、政治之间更为直接、密切的联系。在某种意义上，政治、经济对教育的作用需要通过文化这一更直接的手段来实现。虽然文化对于教育来说并不是决定性的影响因素，但我们不能因此而忽视它对教育的特殊意义。学校教育主要通过各种有形和无形的文化内容和活动手段来实现对人的发展的影响。所以，文化又是在教育活动中将社会的要求与个体的发展联系起来的因素。这种特殊的地位和作用是政治与经济不能代替的。

但是，不管文化与学校教育关系如何直接、密切，它们之间的区别依然存在。除了两者在范围上并非完全吻合外，在活动的目的、任务、组织、对象等方面都存在着差别。学校教育必须谨慎地

选择文化的内容,不仅要从文化中选择出人类精神生产的精品,而且要考虑它对促进人的发展的价值,按照教育活动本身的规律对它进行加工与改造。如果忽视这些方面,优秀文化对学校教育的有效影响便会削弱。认为任何文化都可以现成地拿过来为学校教育所用是忽视文化与学校教育区别的表现。

二、现代学校教育文化功能的具体表现

现代社会学校教育的文化功能比以往任何时代都强,而且还有继续加强的趋势。如果说现代社会中学校教育的经济功能居于学校社会功能的中心位置的话,那么在未来社会中,文化功能可能取而代之。

1. 现代学校教育具有延续文化的功能。

人类文化的延续有多种方式,通过实物、语言文字记录保存是其中重要的方式。但是,只有这种保存是不够的。如果没有理解和懂得这些文物和文字的意义和价值的人,那么,文物就成了物,文字就成了图形、线条,没有任何文化的意义,再好的精品也会失去光泽。此外,文化中心理、行为形态的构成部分的延续,只有通过代与代之间的传递才能实现。所以,任何一种文化的富有生命力的延续都要递过教育才能实现,这是教育传递渠道与其它文化传递渠道的区别之一。学校教育则是其中的主渠道。在现代社会中,文化品种的繁多和总量的猛增,更需要通过学校教育对文化的过滤、重组,使其中对人类社会发展有价值的东西得到高质量和高效率地传递。社会主义国家对这种过滤更为强调。对文化进行选择与重组,以一种浓缩、简捷的方式进行传递,这是学校教育与其它教育在文化传递上的区别之一。正因为如此,尽管现阶段教育的形式和渠道十分多样,但学校教育依然承担着传递文化的主渠道的任务。

2. 现代学校教育承担着普及文化的重任。

延续是从纵向来谈学校教育的文化功能，而普及是从横向扩展的角度谈的，这一点是在传递文化方面现代社会不同于以往社会的一个特点。我们可以从三个方面来理解这种普及：其一是指实行义务教育以后，学校承担了对每个适龄青少年基础文化的普及任务，使人人具备继续学习文化的能力。其二，学校还有责任为全社会的、全民族的文化水平的提高作出贡献，如扫除文盲，提高在职职工的文化、技术水平，等等。其三，学校是推广新文化、新技术的重要场所，在现代社会中，文化更新速度的加快使学校在这方面的任务加重了。当某一类知识与技能发展到要求不只是少数专家必须掌握，而且要求某一层次或全体社会成员都必须掌握时，就需要学校发挥这方面的普及作用。普及科学与文化是社会主义学校十分重要的职责，它关系到社会主义精神文明的建设。如果人民的文化需求低，当经济发展、人民物质生活富裕以后，就有可能出现迷信、赌博等不健康的社会行为。可以说，在文化的普及方面，我国现阶段的学校教育还需要努力发挥其功能。

3．现代学校教育具有更新文化的功能。

这是现代学校教育最富特色的功能。更新是相对延续的保守作用而言的。这是文化自身更新率提高后对学校教育提出的必然要求。最初较集中地反映在高等学校中，社会要求教学内容反映时代发展，加强科研，加强对学生创造意识与能力的培养。而后，这些要求逐渐下移，直到要求基础教育也能体现。这明显地反映了社会要求加强学校教育的更新文化功能。

学校教育更新文化功能的加强主要体现在下列两方面。首先，学校教育不仅要传递文化，还要承担创造新文化的部分任务。在学校教育的学术领域内，提倡不同流派的争鸣，通过争鸣，使富有生命力的、对人类的认识和行为具有积极意义的新文化得以生长。在社会主义国家中，若能正确地以马克思主义的辩证发展观作指导，这种生长应有最广阔的前景。其次，学校在培养人方面，

要注意培养学生对已有文化批判性思考的能力和创造新文化的能力,这是实现学校教育更新文化功能的最根本的方面。

以上所述现代学校教育文化功能的三个方面,在内容上都不只局限于知识,它包括思维方法、信念和价值观。信念和价值观在阶级社会中有鲜明的阶级性,在不同的民族中有较大的差别(自然也有不少共同的方面)。从总体来看,即使在同一社会中,也存在着各种各样的文化。因此,在社会主义国家的学校教育中,在执行教育的文化功能时,不管是延续、普及还是更新,都要处理好发扬本民族的优秀文化传统和吸收其它民族的优秀文化的关系;坚持社会主义方向与繁荣、促进文化发展的关系。就我国目前的情况来看,学校教育在这方面的任务十分艰巨。中国有几千年的文化传统,这使选择精华,尤其是对今日社会主义现代化有益的精华的选择任务十分复杂。中国的传统文化与西方文化在思维方式上又有较大的差别,这使吸收西方文化中有益东西的难度也提高了。再加上要抵御西方文化中反对社会主义和马克思主义的成分,剔除传统文化中封建主义、保守主义的腐朽之物,以及教育内部机制的改造,建设社会主义的新文化对学校教育来说难度更高了。对此,我们要有充分的认识。

最后还要提出的是,学校教育文化功能主要是通过对学生发展的影响来实现的。学校教育先把人类共同创造的文化财富转化为个体的知识、才能、信仰、思维能力、实践能力等,再通过这些个体成长了的智慧和才能的发挥作出新的创造,使个体智慧重又汇人人类智慧中去,完成由群体──→个体──→群体的一个螺旋式的上升过程。能否迈好这一过程中的每一步,实现每一次转化,是学校教育文化功能是否能实现的内在决定性因素。

第四节　现代学校教育的生态功能

一、现代社会的生态状况对学校教育的作用

生态问题是现代社会中随着科学技术的加速发展和人口急剧增加而变得尖锐起来的一个全球性问题。它首先由西方未来学家们在本世纪70年代初提出，其核心的观点是人类应处理好自己与自己的生存环境的关系。在以往的岁月中，人类不重视对人口的控制；不注意自然环境的生态保护，只是一味地利用科学、技术去“征服”自然，掠夺性地向自然索取；工业的增长又产生了各种污染，使人类的生存环境日益恶化。目前，地球这艘自给自足的宇宙飞船已不堪重负，50多亿人口，能源、原材料的天然储量迅速减少，工业废气、废水、废物的大量排放使人们看不到“蓝”天，喝不到“净”水，这一切威胁着人类和地球的未来生存。为了把握自己的命运和争取光明的未来，人类必须从现在起着手改变原有的人与环境的关系模式，利用科学、技术、知识来控制人口和保护环境，合理利用资源，最大限度地减少污染，使人与自己的生存环境处于和谐平衡状态[①]。上述基本观点被称为“外部极限”理论，现已引起世界各国的关注，尤其在经济发达国家，这种理论对他们的未来预测和长期规划的制定产生过重要影响。

1979年罗马俱乐部又发表了一份题为《学无止境》[②]的研究报告。该报告关注的主题与外部极限理论相同，但它不是从限制外部资源开发的角度，而是从发掘人的内在潜力的角度，即提高人的学习能力的角度，研究了帮助人类走出上述困难的新途径。作

① 关于人类与环境的关系问题研究，参阅罗马俱乐部关于人类困境的研究报告《增长的极限》。原著发表于1972年，李宝恒译，四川人民出版社1983年版。

② 《学无止境》的中译本书名为《回答未来的挑战》，林均译，上海人民出版社1984年初版。

者把此称为"内部界限"理论，并声称"同外部极限理论截然相反的是，内部界限在我们自身中存在并孕育着无可比拟的发展潜力"[①]。"对于需要在多大程度上依靠我们自己这一问题的认识，将重新点燃起我们对人类精神的信念，并提供新的动力去更新我们的思想和行动，以便使人类的这种精神永远充满生气"[②]。这份报告是罗马俱乐部这个以研究人类未来著称于世的国际性学术团体在成立10年后发出的第一声对未来充满信心的呼唤。这一信心建立在对人的潜在学习能力开发的基础上。

"外部极限"和"内部界限"理论尽管都不是针对现代社会教育问题而提出的，但它的主题却与教育问题息息相关。一方面，教育的发展同样面临着人口与环境问题；另一方面，无论是让人类意识到外部极限还是开发内部潜力都离不开教育。这就关系到现代社会生态对教育的作用以及教育的生态功能。埃德加·富尔在《学会生存》中表述了这样的观点："它(指技术，笔者注)已经危害着，并且仍然在破坏着人与他的环境之间、自然与社会结构之间、人的生理组织与他的个性之间的平衡状态。……应付这许多危险的责任大部落在教育上面了。"[③] 自然，富尔和其他西方学者把造成危机的原因全归结到技术和人口增长上去是不全面的，但这两者确实是重要原因，危机确实存在，教育也确实应该承担帮助解决危机的任务。美国首先在行动上作出了反应。1970年，美国通过了世界上第一个"环境教育法"。1972年联合国在斯德哥尔摩召开第一次环境会议后，美国在许多高校和中学中开展了"环境保护周"的教育活动。现在环境教育与人口教育已成为世界各大国普遍重视的问题，教育与生态的关系作为一个富有时代特色的问题被列入了教育研究的范围。

具体地说，人类生态对学校教育的作用可以从直接和间接两

---

①②《回答未来的挑战》，上海人民出版社1984年版，第8、9页。
③《学会生存》，上海译文出版社1979年版，第145页。

个角度看。

就直接角度而言，最关键的因素是人口。义务教育制确立以后，人口问题就以法定受教育的适龄青少年的人口数的方式，直接与学校教育发生关系。终身教育的思想提出以后，学校教育与人口的关系就普遍地直接化了。现代社会人口增长率的提高给学校教育带来了人口压力。从我国的实际情况来看，人口对学校教育的压力首先表现在受教育的适龄青少年身上(7岁—16岁)以及文盲的人口数上。这是由我国解放以后人口的高增长率带来的。自1949年至1990年，我国人口总数增加6亿多，在现有的人口结构中，23岁以下的人口占5亿以上。这意味着在20世纪最后的10年中，即使每对夫妇只生一个孩子，每年还将增添2千万左右新生儿。这一切对学校教育的规模、结构都将产生直接影响。人口增长的高峰与低峰脉冲式地推进，也给学校系统总体结构的稳定性带来冲击。人口数量的激增势必造成学校教育资源的匮乏，从经费、设备、场地到师资，若以生均数计算就可看得十分清楚。这使学校教育的质量也会因基本条件难以满足而受到影响。如果从扫盲的角度看，我国现有15岁以上的人口中存在1.8亿的文盲与半文盲这一事实，就使人感到负担的沉重。就世界范围而言，发展中国家普遍面临着人口增长过快对教育造成的压力问题。据联合国1968年统计，发达国家入学儿童人数占世界入学儿童人数的一半，但发达国家学龄儿童(15岁以下)人数只占世界学龄儿童总人数的22%；发达国家用于教育的经费比发展中国家多出10倍；发展中国家儿童的文盲数占了世界儿童文盲数的绝大部分。仅以上数据就足以说明人口对学校教育的影响有多大了。这里需要补充说明的是，以上事实不能引出这样的结论：人口越少对学校教育越好。实际是人口减少到一定程度以后，学校教育也会面临新问题，如生源不足，教育资源利用率低，独生子女的学校教育问题，等等。

生态关系中的环境一方包括人类生活的自然环境和由人为因

素造成的社会环境。学校总是存在于各种不同的具体自然环境和社会环境中,因此环境对学校教育的作用是不难理解的。关于社会环境,我们在前面论述政治、经济、文化对学校教育的作用时已涉及到,它们对学校教育的需要和提供的条件都直接影响学校的发展。自然环境实际上也具有类似的作用,如,平原地区办学的方式与山区、湖泊地区办学的方式就不一样,北方与南方,校历上的寒暑假的长短就不一致。这些主要是因自然环境不同所致。更重要的是,综合起来的环境因素,直接影响到在校学生的身心发展,因而环境与学校教育息息相关。

在间接影响方面,最重要的因素依然是人口。集中表现为现有的人口质量,特别是适龄青少年的父母的素质对学校教育的影响。这种影响通过遗传和对青少年的养育过程来实现,还以他们对学校教育的期望程度和协调程度的方式来实现。全社会人口的各方面素质,尤其是人口的文化结构作为大的背景对学校教育起着间接的促进或妨碍的作用。总之,在现代社会中,学校教育的发展必须考虑到人口与环境的现实状态,它是社会对教育影响因素中不可忽视的基本因素之一。

二、现代学校教育生态功能的具体表现

人类在为恢复人与自然及其它环境的和谐关系而进行的斗争过程中对学校教育寄予极大的希望是十分自然的事。因为,这种斗争是为创造人类的未来而作出的努力,学校教育在现代社会中正是一项重要的未来型事业。人与环境的和谐关系的破坏是由人的盲目行为造成的,要改变这种恶化了的关系还须靠觉悟了的人的自觉行为,而学校教育正是可以造就人的自觉行为的活动。当然,只依靠学校教育来改变全社会现存的生态是不可能的,但对于未来而言,学校教育则是至关重要的。具体地说,学校教育的生态功能主要表现在下列两个方面:

1．对人口数量的控制、质量的提高和结构合理化的影响。

现代人控制人口增长的手段很多，教育被列为其中之一，并且被看作是长远起作用的重要手段。国内外人口学家的研究表明：国民受教育程度与人口出生率呈负相关。从育龄妇女的角度看，一般来说，职业妇女的生育率低于家庭妇女；知识妇女的生育率低于文盲妇女。因为前者养育子女的时间相对较少，更看重培养子女的质量而不是数量，而且其生育观受传统观念的影响较少，不会因重男轻女等思想作祟而多生孩子。从人口总体的角度看，国民教育水平的提高总是与对劳动力文化要求的提高相关，这意味着家庭抚养儿童的教育费用增加，因而从经济上起到控制家庭生育的作用。教育水平的提高也使人们认识到现代社会控制人口数量对社会和对家庭、个人的重要意义，从而自觉地进行计划生育。

社会与家庭对人口数量要求的降低势必提高对人口质量的要求，以高质量来代替多数量。在现代社会中，开发人口资源的潜力主要在于提高人口质量。教育提高人口质量的功能首先表现在对年青一代的培养上。新一代的人口质量提高会连续影响两至三代人，从这个意义上可以说中华民族的素质提高取决于一代人的学校基础教育水平的整体性提高。其次，表现在对成年人的教育上。这种教育除了直接服务于成人本身文化、业务、身体素质等各方面的提高以外，还应包括提高其优生、优育等方面的认识与能力。前者直接关系到当代的人口质量，后者关系到下一代的人口质量，因而都是事关重大的任务。因此，成人教育中应包含有关人类自身“再生产”的知识，以提高人类养育后代的整体水平。关心、热爱和教育好自己的孩子及全体儿童的观念，可通过各种成人教育的方式得到确立并进而发展为社会的公德。

教育还是使人口结构趋于合理化的重要手段。教育能改变人口的文化结构。以我国的情况为例，解放前，文盲、半文盲占全国人口的80%以上，目前已降低到15%，具有大学文化程度的人口

数却有了很大提高。但从总体来看,我国人口的文化结构还偏低,今后在这方面还有艰巨的任务。教育在改变人口职业结构方面的作用,主要表现为提高就业人口的文化、技术水平,进面为提高社会生产的科学技术水平作好劳动力的准备,同时也为社会职业结构性的转化提供教育保证。教育还有促进人口地域分布向合理方向流动的功能,如新建城市的人口稳定、农村获得发展所需要的技术人才等,都与学校教育的办学方向、质量是否适合这些需要相关。

2. 通过环境教育改变人与环境的关系。

1975年在贝尔格莱德人类环境国际会议上通过的《贝尔格莱德宪章》,对环境教育的目的作了如下概括性的表述:"培养世界上每个人都能注意到环境及其有关的问题,能够关心环境,也能对环境问题有解决能力,对于未来可能发生的环境问题也能加以防范。为此,对于世界上的每一个个人或团体,需要授予必要的知识、技能、态度、意愿与实践能力,以期环境问题的处理与防范,获得适当的对应策略"。①

由此可见,通过环境教育,首先要形成人对人与周围环境关系的正确的、科学的认识。要改变自近代科学发展以来逐渐得到强化的仅把人看作自然的征服者的观念,认识到人是自然之子,人与他的环境还存在着共命运和互相依存的一面,树立起在合理利用环境的同时还要保护环境的新观念。为此,在学校教育中需要加强自然法则和生态平衡等方面的教育内容,不仅要设置有关课程,而且要渗透到学生校内与校外生活中去,使热爱自然,保护自然与环境成为学生的一种习以为常的行为和出自内心的需要。其次,要形成相应的对解决目前存在的生态不平衡状态问题的参与意识与技能技巧,使学生能在恢复生态平衡方面成为一支积极的力量。

---

① 引自台湾李聪明编著:《环境教育》,联经出版事业公司1987年版,第29—30页。

学校可以通过组织学生向社会宣传环境保护的意义和知识，调查周围环境现状，制定改造计划，以及实际参与环保活动等手段来达到上述目标。它所产生的效果不只局限于学校和学生本身，还会波及到地区和社会，使学校成为地区中开展环境教育的重要机构。

学校教育的生态功能是现代社会向教育提出的一个新要求，它的重要性随着社会发展程度而提高。谁忽视这个问题，将会受到历史的严厉惩罚。目前我国已开始重视环境教育，师范大学中设有环境保护系，培养有关学科的师资；在有关课程如生物学中增加了生态平衡的知识；环境保护也已成为学校开展课外活动的内容之一。今后还将向着适度增强和普及化的方向发展。

通过以上四节的分析，我们对现代学校教育社会功能的全貌有可能形成一个较全面和具体的认识，体会到现代学校教育身负的社会重任。同时，也可以清楚地看到社会诸方面与学校教育之间的互相作用的性质、方面及方式。概而言之，社会犹如学校的“母亲”，它既为“孩子”的成长提供政治、经济、文化、生态环境等诸方面的条件和保证，又对“孩子”寄予殷切的期望，提出许多要求。因此，学校的诸多社会功能是否能得到实现，首先取决于社会是否为学校提供了生存和发展的最起码条件，特别是政治和经济方面的基本保证。其次是学校教育是否从数量、质量和结构上为满足社会的需要作出相应的调整，这种调整由于社会处在不断变化之中而显得必然，在社会处于激烈变动时期则显得迫切、突出，因而是不可避免的。现在我们正处于这样的时期。只有被学校教育内化了的社会对教育的需要才可能得到实现。正因为如此，在现实生活中，学校教育的社会功能未必都能得到充分发挥。当社会未提供基本保证时，当学校对社会需要缺乏意识和作出相应的选择与变化时，当不是用内化，而是简单地要求学校同化于某种社会活动时，还可能出现社会与学校教育不协调的状态。这种不协调的

原因未必都出自学校，有时可能由社会本身对学校的要求不合理造成。也就是说，学校与社会的相互作用在现实生活中可能是积极的，也可能是消极的。因此，对于学校教育工作者来说，不仅应该认识现代社会学校教育功能的全部，而且要了解社会发展的要求以及识别要求的合理性，懂得这些要求在学校教育内部如何体现，以及为实现要求社会必须向学校提供的保证，这样才能做到主动地适应，合理地适应，有效地适应，并积极向社会争取有利于学校发展的条件。

思 考 题

1. 比较古代社会与现代社会学校教育功能的异同，并阐述原因。

2. 比较政治、经济、文化、生态对学校教育的作用的性质和涉及面的区别。

3. 我国现代理想的学校教育的社会功能是什么？与现代资本主义国家学校教育的社会功能有何异同？

4. 学校教育社会功能的实现，必须具备哪些社会条件？为什么？

5. 阅读有关资料，试评西方“教育成层”观与“公民教育”观。

第三章　学校教育的个体发展功能

与学校教育的社会功能相比较，个体[①]发展功能是学校教育更为直接和内在的功能。从第二章的论述中可以看出，学校教育的无论哪一种社会功能的实现最终都必须落实到对受教育者的身心诸方面品质的培养上。社会对于学校教育来说是系统的外在环境，学校赖以生存并为其延续与发展服务。受教育者则是学校教育的直接对象。影响受教育者身心发展又是学校教育的直接目标，也是它与其它社会活动的内在区别。可见，受教育者不是学校教育系统外部的因素，而是学校教育系统的内在基本因素。为了实现学校教育的社会功能，必须发挥学校教育的个体发展功能；为了满足个体成长发展的需要，使每一个进人学校学习的个体都能获得不同于在生活中就能实现的成长，也必须发挥学校教育的个体发展功能。如果学校不能对个体的身心发展产生特殊的影响，那它就没有存在的必要。为此，我们在研究了学校教育的社会功能之后，还必须进一步研究学校教育的个体发展功能。

这里，我们首先要了解作为个体的人的身心发展的一般规律。学校教育若忽视或者违背人的身心发展的一般规律，就不可能提出合理的个体发展功能，更谈不上实现该功能。其次，要分清学校教育在个体发展中的特殊功能，把学校教育对人身心发展的影响与日常生活的影响区别开来。最后，进一步研究普通中等教育在青少年身心发展中的特殊任务，目的是为普通中学的未来教师提

---

① "个体"一词是与"群体"相对应的。任何生物都有"个体"与"群体"之别，本书用"个体"一词时，都是指人的"个体"，而不是泛指一切物种的个体。

供一个对自己未来的教育对象身心发展一般特点的认识和与此相关的教育使命的认识，把对学校教育的个体发展功能的认识与未来具体的工作领域联系起来。这一章的内容对教师的工作具有更直接的意义，因为教师每天都要面对自己的教育对象，教师的教育思想与行为直接关系到学生的发展。就对学生的影响而言教师是学校教育中至关重要的人物。

第一节 个体身心发展的一般规律

一、个体身心发展的含义

为了阐述个体身心发展的一般规律，我们首先应明白个体身心发展指的是什么。但这不是一个容易回答的问题，不少学科都从不同的角度论述过。从教育学的角度应该怎样认识这个问题呢?

学校教师面对的教育对象是一个个活生生的人，这就决定了教育学把个体当作一个复杂的整体来研究。每一个个体都是独特的，但又具有不同于其它动物的共同之处。教育学不可能研究一个个独特的、具体的个体，它只能从抽象、共同的角度来研究整体的人的身心发展的一般规律，同时分析造成个体独特性的一般原因。

个体的复杂整体性表现在不同的方面。任何一个个体都具有自然性和社会性，他是两者的统一。从自然性的角度看，人是一种不同于其它动物的有机整体；从社会性的角度看，在现实性上，每个个体体现了不同社会关系的总和。如果从纵向的角度考虑，每个人又是类、种、族的共性和个人特性的独特综合体。正是这些众多的、不同层次的综合，构成了人的全部复杂性，它集中地反映在构成个体的身、心两个方面以及这两方面的复杂关系上。因此，我们可以把对个体发展问题的认识集中到个体身心发展上。“身”指人的自然的、有机体构成，包括身体各构成部分的结构、功能以及整体的结构与功能。“心”指人的全部心理构成。包括人的认识能

力,即构成智力的因素;情感因素;意志品质;构成人的行为动力因素的需要和动机;心理活动的综合外显方式—人的行为和构成个体整体特征与倾向的个性结构。个体身、心两方面是不可分割的统一体,无论哪一方面的状态都会对另一方面产生即时的或滞后的影响。因此研究人的身心发展必然涉及到它们之间的关系。

关于发展,人们也有不同的理解。有的把发展看作是量的变化或者一种循环式的演变。有的把发展理解为数量、质量和结构的演变过程,其中一部分人只把演变过程中呈上升趋势的历程称为发展,另一部分人则是指全过程。我们在谈到个体身心发展时是从全程意义上理解发展的。选择这一界定的原因是人对自己发展过程研究的深化,得出了超越以往建立在经验基础上的对人的发展的认识。所谓经验基础上的认识,是认为人的身体和性格、才能等方面的发展到青年期就达到顶峰了。青年有了固定的社会职业后,人生的变化随着生命力的衰退而走下坡路,所以,研究身心发展只局限于青少年期。随着心理学、生理学和其它相关学科对人的研究的深入和细致,个体发展的多面性和达到成熟的异时性,发展潜力相对于人生短暂有限而言的无限性,被人们越来越清晰地认识到了,因而不可能用某一方面的正向变化作为标准来限定发展的时限。身心发展的时限就扩展为从生命的起点——受孕之日始,到生命的终点——死亡之日止。发展的内涵主要指随着年龄的增长,个体蕴含的潜能在社会实践活动中不断释放并转化为现实个性的过程,这是一种包含着量和质、内容和结构的不断变化的过程,是从简单到复杂的演化过程。

概括地说,个体身心发展是指作为复杂整体的个人在从生命开始到生命结束的全部人生中,不断发生的身、心两方面的变化过程。这是人的各方面的潜在力量不断转化为现实个性的过程,也是充满着量变、质变、内容及结构变化的过程。教育学中对个体身心发展的研究是为了开发人的潜在力量,提高每个个体的人生质

量和为社会贡献的可能。

二、人的身心发展的特殊性

任何生命体只要存在就必然处于发展变化之中。分清人的身心发展与其它动物的区别,对于教育者来说十分重要。不然,就有可能出现用生物学的观点来理解人的发展,乃至用训练动物的方法来对待自己的教育对象。人的身心发展与动物比较有以下特点:

1. 人的机体的自然性与动物不同。

人的机体不仅具有其它动物不具备的高度发达和精细的神经系统、语言器官和双手这些"强项",而且还有不如其它动物器官机能高度特化的"弱项",如人的眼睛不如猫的眼睛那样善于在黑暗中"观察",人的鼻子没有狗的鼻子那样嗅觉灵敏。人还有比许多动物长得多的从出生到生理上成熟的生长期。正是这一强、一弱、一长,使人具有其它动物不可能有的可塑性,使人的发展具有独特的生理基础和巨大的潜在可能性,并且使新生个体的发展必然与学习、与从上代人那里获得非遗传性的文化继承联系在一起。这一切都是其它动物所不具备的。

人所具有的高级神经系统、语言器官和双手等独特的器官和内部系统,为人掌握语言、进行思维、形成意识、从事改造周围生存环境的创造性劳动提供了机体生理条件的保证。这三方面的外部器官和内部系统对于人成为人的独特重要意义,恩格斯在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》一文中,作过十分精辟的论述。他指出:"由于手、发音器官和脑髓不仅在每个人身上,而且在社会中共同作用,人才有能力进行愈来愈复杂的活动,提出和达到愈来愈高的目的"[①] 有了这些器官使人有可能不断发展和完善自己。与此同时,人因此而改变了完全受制于环境的动物般的命运。"动物仅

① 《马克思恩格斯选集》第三卷,人民出版社1975年版,第515页。

仅利用外部自然界,单纯地以自己的存在来使自然界改变;而人则通过他所作出的改变来使自然界为自己的目的服务,来支配自然界”。[①] 从人的发展角度看,人获得了利用、改造外部环境为自己和群体发展服务的潜在能力,使自己不仅不同,而且有可能超越于动物界。此外,这些器官和机能使人在劳动的过程中成为“一切动物中最为社会化的动物”。[②]个体的发展离不开人类社会。从人自身的自然基础看,除了因为人的特殊器官的发展离不开语言的学习、交往能力的学习和劳动技能技巧的学习以外,还因为作为个体的人的软弱和人在出生以后需要一个相当长的生长成熟期。在这段成熟期中,新生个体离不开成人的照料,必须从成人那里学习继续生存所需的各种能力,这就使人的发展与社会、其它人及学习活动联系在一起。世界上多起“狼孩”事件的存在从反面证明了这一点。认识到人的高度可塑性和巨大的潜在性,有助于我们树立这样的教育信念:人是可教育的和必须受教育的,只有教育才能使新生的个体成为人。

2. *人的身心发展是在社会实践过程中实现的,具有鲜明的社会性。*

任何有机体都与它的环境发生相互作用,人的环境中有社会这一动物界所不具备的独特环境。在社会环境中,不仅存在着与每个个体有不同性质、不同密切程度联系的各类关系群体,而且还存在着人的创造物和各种类型、性质、用途的创造工具。这样的环境要求生活于其中的人必须参与社会实践,只有通过社会实践人才能生存,才能使自己的身心潜在可能发挥出来,并转化为现实的发展。这种实践从内容到方式都是社会的,其结果是完成个体由自然人向社会人的转化,使人潜在的超越动物界的可能成为事实,故人的社会化程度的高低可作为超越动物界程度的指标。认识人

---

①② 《马克思恩格斯选集》第三卷,人民出版社 1975 年版,第 517、510 页。

的身心发展的社会实践性，有助于我们树立起这样的教育信念：学校教育的重要任务是促进人的社会化，为此，不仅要注意学校教育活动的社会意义，加强学校与现实的社会实践的联系，而且要重视每个学生的实践活动的质量。

3. 人在自身发展的过程中具有能动性。

人具有认识和改造外部世界的能力，这已经使人超越动物界；人还有认识和改造自己的能力，人具有自我意识，发展到一定阶段的人具有规划自己的未来和为未来的发展创造条件的能力。这后一点是人的能动性的最突出的表现，也是在生物界中唯有人才具有的把握自己命运的能力。可见，能否把握自己的命运也可看作个体心理和社会性成熟的内在标志。这种把握意味着人具有了认识和改造内、外两种世界的能力，并且能把两者协调起来，即具有了高度的自我意识。马克思深刻地指出了人与动物的这一区别："动物是和它的生命活动直接同一的。它没有自己和自己的生命活动之间的区别。它就是这种生命活动。人则把自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象"。[①] 康德则用诗一般的语言赞美这一伟大区别："人能够具有'自我'的观念，这使人无限地提升到地球上一切其它有生命的存在物之上，因此，他是一个人"。[②] 认识这一重要区别的教育学意义在于，它告诉我们，在促进人的身心发展的教育活动中，应始终把促进人的自我意识的形成和自我教育能力的培养放在重要位置，唯有如此，学校教育才能为人终身自觉地发展自己、完善自己打下基础。如果教育忽视发展主体自身在发展过程中能动性的调动和自我意识的培养，教育在方式、方法上就可能跌落到动物式驯化的水平，也不可能培养出学生的自主精神和独立从事创造性活动的能力。

对人的潜在能力的充分信心，对社会实践在人的发展中重要

① 马克思：《1844年经济学—哲学手稿》，人民出版社1985年版，第50页。
② [德]康德著，邓晓芒译：《实用人类学》，重庆出版社1987年版，第1页。

作用的高度重视，以及对发展主体自我意识形成在人的发展中价值的清醒认识，是学校教育个体发展功能正常发挥所必须的认识前提，也可以说是每个教师在处理自己的教育行为与学生发展关系问题时必须具备的教育信念。

三、个体身心发展的动因

从历史上看，个体身心发展的动因观，主要有内发论与外铄论两大流派。

1. 内发论。

内发论者一般强调人的身心发展的力量主要源于人自身的内在需要，身心发展的顺序也是由机体成熟机制决定的。如在古代中国，孟子可看作内发论的代表人物。他认为人的本性是善的，万物皆备于心，人的心中自有"浩然之气"，因此，人只要善于修身养性，向内寻求，就可以得到发展。西方的柏拉图在这方面也有类似的观点，他在谈到人的智慧发展时也强调内求，因为"观念"是先天地存在于人的灵魂之内，人只有通过追忆，才能获得知识。至于每个人的发展可能达到什么水平，他也认为是由内部决定的，人天生就有金质、银质和铜质之差。18世纪以来，内发论者更强调人的发展及其程序是由人的某些方面的内在因素推动和决定的，与古代内发论者的区别在于：近代学者强调的不再是抽象的"气"与"质"，而是人的机体的需要和物质因素。如奥地利精神分析学派的创始人弗洛伊德(S. Freud 1856—1939)，认为人的性本能是最基本的自然本能，它是推动人类发展的潜在的、无意识的、最根本的因素。美国当代生物社会学家威尔逊(E. O. Wilson 1929—)把"基因复制"看作是决定人的一切行为的本质力量，而美国心理学家格塞尔(A. Gesell 1880—1961)则强调成熟机制对人的发展的作用。他认为，人的发展受基因决定的特定的顺序支配，完成了一系列顺序后机体达到成熟，教育要想通过外部训练抢在成熟的时间

表前面形成某种能力是无意义和低效的。格塞尔不仅认为人的机体机能发展程序受制于生长规律,而且,"所有他的能力,包括道德都受成长规律支配。"[①] 内发论对人的发展动因的解释确实有强调人的内在因素几乎不可更改的决定性影响,忽视外部因素和人的能动性的弱点,有些还陷入了人的自然性至上和唯心主义的错误观点。但是,它提出的观点涉及到要研究人的内部需要以及人体内在发展机制,研究人体发展与心理发展关系、人的成熟与学习的关系等方面,弄清这些问题对深人认识个体身心发展规律和发展过程中内因与外因的相互作用是有意义的。

2、外铄论。

外铄论的基本观点是人的发展主要依靠外在的力量,诸如环境的压力、刺激或要求;他人的影响和学校教育等。对于人自身的因素,有的认为是需要改造的,如我国古代性恶论的代表人物荀子就持这样的观点。有的认为人的心灵犹如一块白板,它本身没有内容,它可以任人涂抹,因此人的发展是由外部的力量塑成的。英国哲学家洛克(J. Locke 1632—1704)是这方面的代表。外铄论的另一个典型代表是美国心理学家、行为主义的创始人华生(J. B. Watson 1878—1958)。他声称,给他一打健康的婴儿,不管他们的祖先状况如何,他可以按他的愿望,把他们培养成各种类型的人,从领袖到小偷[②]。由此可见,外铄论者都强调外部力量的意义,故一般都看重教育的价值,对教育在改造人的本性和形成环境所要求的能力、品质以及知识等方面,都持积极的、乐观的态度。他们关注的重点是人的学习:学习什么和怎样有效地学习。对人的研究也着重在学习行为的内在机制上,而不是天赋、遗传或成熟上。外铄论者的片面性是显而易见的,他走到了内发论的反面,处于另

① [美]威廉·C·格莱因著,计文莹等译:《儿童心理发展的理论》,湖南教育出版社1983年版,第33页。

② 参阅《儿童心理发展的理论》,湖南教育出版社1983年版,第305页。

一极端。然而，正因为如此，他研究了内铄论者不可能去关注的问题，为认识外界因素对人的发展的作用，以及外部作用如何才能被作用对象接受并内化为人的发展等方面提供了认识材料。

从现代的观点看，特别是用辩证唯物主义的观点看，外铄论与内发论的价值和片面性都是清楚的。现在这种绝对化的认识立场已不为大部分人接受了，学术界在寻求更高层次上的统一，提出了一些新的见解。如有人主张互动论，即人的发展是个体的内在因素与外部环境相互作用推动的结果；也有的认为，外部环境对个体的要求与个体现有发展水平的矛盾是推动个体身心发展的根本原因。这些主张都克服了直线式思维方式的缺陷。若再进一步从动态的角度看内部因素和外部因素的相互作用，那么，就可以得出这样的基本观点：发展主体的各种实践活动是推动人发展的根本力量 。个体的实践活动既是人的内在需要与潜能的表现，又是在一定的外部环境刺激影响下发生并作用于外部环境的过程。实践还意味着发展主体的选择与能动性的调动。为了实践，人必须认识自已和认识周围的环境与对象，必须发现问题和寻找解决问题的方法，还必须调动内在的和外来的力量实现实践的任务，在这个过程中，他需要思考、努力、学习、行动，从而使实践的结果不仅是外在对象的改变，同时也有内在身心的变化与发展。没有主体的实践，任何发展都不可能实现。因此，我们把实践，个体亲自投人的实践活动，看作是内因与外因对个体身心发展综合作用的汇合点，也是推动人身心发展的直接的、现实的力量。这可以称为“主体实践论”，持这样的观点，就必然要求研究教育活动中主体与客体以及主客体之间的关系，研究怎样通过各种教育活动有效地促进学生个体的身心发展。

四、个体身心发展的一般规律

所谓个体身心发展的一般规律是指不同个体在身心发展过程

中所表现出来的共同方面。它不同于前面提到的个体身心发展的特殊性。前者主要揭示的是人的身心发展与动物成长的区别，现在讨论的是不同的人在发展过程中都呈现出的不以个人的意志为转移的共同规律。其所以不以个人的意志为转移，主要是因为它由人的机体的成熟规律和外部社会发展状态相互作用所决定，这两个方面都不是个人意志可改变的。因此，教师要了解自己的教育对象，合理地设计教育活动，以获得预期的效果，就有必要首先了解这些最基本的规律。概括起来，个体身心发展的规律有下列五条：

1. 个体身心发展的不平衡性。

个体身心发展过程中的不平衡性表现在不同的层次和不同的方面。从个体身心状态的总体层次上看，人的生理成熟与心理成熟两大方面在发展过程中并非齐头并进。人的生理成熟以性机能成熟为标志，现代女性的性成熟一般自12—13岁始至16—18岁，男性一般比女性成熟的起始年龄推迟2—3年，而完全成熟的年龄要再延伸2—3年。心理上的成熟则以独立思考的能力、较稳定的自我意识与个性的形成为标志。此外，个体社会性方面的成熟，以独立承担社会职业和家庭的义务为标志。在现代，由于社会发展对个体要求的提高，人的学习年限延长，独立生活和工作的期限也后推，这使人的心理成熟、社会性的成熟也向后推移。另一方面，由于食物营养的改善和社会文化的刺激，个体性成熟的年龄却提前了，这样使原来就存在的身心发展不平衡性表现得更为尖锐突出。如果我们把人的生理机能与心理机能作分别考察，就可以发现每个系统内部各方面的成熟程度以及退化程度也并非同步，这又构成了身、心两大系统内部发展的不平衡性。如在生理方面，神经系统、淋巴系统成熟在先，生殖系统成熟居后。在外形上，婴、幼儿体态呈“大头娃娃”状，少年则长手长脚，这是生长不平衡性的表现。

以上论及的个体身心发展的不平衡性是就同一时期中身心发

展状态而言的，它也被称为个体身心成熟的异时现象。在对异时现象研究的过程中，心理学家提出了发展关键期或最佳期的概念。所谓发展最佳期是指身体或心理的某一方面机能和能力最适宜于形成的时期。在这一时期中对个体某方面的训练可以获得最佳成效，并能充分发挥个体在这方面的潜力。错过了最佳期，训练的效果就会降低。显然，人的各种能力形成具有不同的最佳期。最佳期的研究对于教育内容程序的安排具有指导意义，异时现象的存在也是认识成长过程中青少年身心状态不可忽视的一面。

不平衡性除上述表现外，还表现在个体发展的速度在不同时期的不平衡上。从纵向看，个体身心发展在各阶段并不是匀速前进的，呈现出加速与平缓交替的状态，如人生最初的婴儿期和少年期是个体进入成年期以前的两次加速期。分别在这两段时期后的童年期和青年期的发展速度就较平缓，加速期还伴随着身心结构和质的变化。

2．个体身心发展的顺序性。

上述身心发展的不平衡性的次序不是随机式的，而是按某种固定的顺序开展的。这起因于人的生理成熟程序由基因控制，故首先突出地表现在身体的发展方面。除了前面所述以外，身体还循着从上到下、从中间到四肢、从骨骼到肌肉的顺序发展。生理变化的顺序必然影响到以生理发展，特别是神经系统发展为基础的心理发展。此外，心理发展的顺序还受到个体在人生不同阶段的活动领域、活动方式以及承担的社会义务的影响，在发展的程度上和成熟性上有较大的个体差异，但基本顺序也是确定的。如瑞士心理学家皮亚杰指出了人的智力发展按照感知运动水平、前运算水平、具体运算水平和形式运算水平这样一个顺序发展①。个体的情感、意志品质的发展也循着一定的顺序。

---

① 详见[瑞士]皮亚杰著、王宪钿等译：《发生认识论》，商务印书馆1981年版。

3. 个体身心发展的阶段性。

个体身心发展的不平衡性和顺序性的综合，必然导致发展阶段性的呈现。这一点已被广大心理学家、教育家和哲学家公认。一般都认为处在不同年龄阶段的个体表现出不同的年龄特征，也面临着独特的属于某阶段的发展任务。然而人们对划分年龄阶段的标准却有分歧。生理学家主要以人体生理变化为标准；心理学家往往从各自学派的基本观点出发，提出自己的分期标准；社会学家从人生过程中人的社会角色的变化出发考虑问题，教育学家则以学校教育的等级为参照系划分年龄阶段。各国和不同时代人的平均寿命的长短、经济发展的不同水平、种族上的差异也会影响到每一阶段的起点年龄与终点年龄的确定。因此，从具体的划分来看，很难找到完全一致的阶段划分。以上分歧使研究者愈益清晰地认识到年龄阶段的划分不能只考虑单方面的因素，对每一阶段特征的认识也不能从一个角度去思考，而应从影响人发展的诸多因素综合的角度去考虑，事实也表明这些因素之间相互关联。确切地说，我们应从生理、心理、社会统一的角度寻找划分人生阶段的标准，这就是人与环境相互作用的性质、内容、方式及活动中的自主水平。这一标准与人的身心发展成熟程度、人所参与的社会活动的性质以及承担的社会角色密切相关。

根据这一标准，再参阅各种有关的年龄阶段划分的理论，人生发展阶段可分为：婴儿期(出生—1 岁或 1.5 岁)；幼儿期(1 岁、1.5 岁—6 岁、7 岁)；童年期(6 岁、7 岁—11 岁、12 岁)；少年期(12 岁、13 岁—15 岁、16 岁)；青年期(16 岁、17 岁—25 岁、30 岁)；成年期(26 岁、31 岁—55 岁、60 岁)；老年期(55 岁、60 岁—死亡)。这是生命全程的划分，每一年龄段的上限和下限只是大致的规定，并不具有绝对准确的意义。

在本书中因篇幅限制，我们不可能对人生发展每一阶段所呈现出的总体性特征和发展任务作逐一分析，只能着重阐述少年期

与青年早期的阶段特征。但我们对各年龄阶段的关系以及变化趋势需要有一个整体性的认识。人生各年龄阶段既是相关联的，又是有区别的。关联性主要表现在两个方面：第一，发展的大方面在各阶段是相同的，都包括身、心两大方面。第二，前一阶段的发展水平对后一阶段的发展有直接影响。发展不仅是个变化的过程，而且是个积累的过程；前一阶段的发展水平不仅起着类似"底色"的作用，让新阶段在它上面涂上新的"色彩"，而且还会作为发展主体的"内部立场"，对下一阶段发展方向的选择产生影响。因此，人生的每一个阶段对于人的发展来说不仅具有本阶段的意义，而且具有人生全程性的意义。各阶段的区别性也表现在众多方面，除了身心各方面在不同阶段上有大小、强弱、多少等数量和程度方面的区别外，更主要的是在人生发展的不同阶段上存在着发展水平、发展面临的中心任务和身心整体结构上的区别，每一阶段总有一部分新的特征产生出来，又有一部分旧的特征淡化，或者以改变了的方式被整合到新的特征中去，再以整体的方式去面对人生的新挑战。因此，个体身心发展的全程是人的内在潜力不断涌动、消长、在外界刺激下迸发，与周围环境不断相互作用，不断战胜新的挑战的过程，人的身心也在这个过程中不断建构、更新，使每个个体的发展过程都包含着丰富的变幻与色彩。

4．个体身心发展的互补性。

互补性反映个体身心发展各组成部分的相互关系。它首先指机体某一方面的机能受损甚至缺失后，可通过其它方面的超常发展得到部分补偿。如失明者，通过听觉、触觉、嗅觉等方面的超常发展来补偿。机体各部分存在着互补的可能，为人在自身某方面缺失的情况下依然能与环境协调，从而能继续生存与发展提供了条件。事实上，不同机能之间的协调互补，人以整体的方式与环境相互作用在正常人身上同样存在，只是由于它们的自然、平常而不被人们意识到，一旦缺失出现，它就以惊人的方式显现出来了。这

种显现还使人们看到了人体器官各种机能的巨大发展潜力和可塑性。互补性也存在于心理机能和生理机能之间。人的精神力量、意志、情绪状态对整个机体能起到调节作用,帮助人战胜疾病和残缺,使身心依然得到发展。我国人民熟悉的一些因各种原因伤残、但奇迹般地活下来并继续奋斗着的人——吴运铎、邱财康、张海迪等就是最出色、最典型的代表,他们的生命历程向我们展示了精神力量的强大作用。相反,如若一个人的心理承受能力极差,缺乏自我调节能力和坚强的意志,那么,就是不甚严重的疾病也可能使他彻底垮下来。互补性的存在使教育者乃至每一个人树立起这样的信心:不管个体自身条件处在怎样的状态下,只要生命还存在,发展的可能也就存在,生命与发展的可能永远共存。

5. 个体身心发展的个别差异性。

人与人相比在发展上存在差异性,这已被日常经验所承认。从科学的角度看,重要的是要认识差异性表现的方面、造成差异的原因以及差异的意义。

个体差异性同样有多种层次。从群体的角度看,首先表现为男女性别的差异,它不仅是自然性上的差异,还包括由性别带来的生理机能和社会地位、角色、交往群体的区别,这些区别在一定程度上造成发展的方面与水平上的差别。其次,个别差异表现在身、心的所有构成方面。其中有些是发展达到的水平上的差异,各方面的和整体发展水平上的差异;有些是共性体现方式的独特。必须提醒的是,个体发展水平的差异不只是由各人内在潜能、先天素质的差异所致,它还受环境及发展主体在发展过程中的努力程度和自我意识的水平、自主选择的方向影响。所以,在现实生活中远不是所有的人都充分发挥了自己的潜力,也远不是所有的人都达到了每一年龄阶段的发展水平,无论是整体性的还是分系统的发展水平。超常者有之,落后者也有之。有的人有可能在生理上进入成年以后,抽象思维的水平还停留在初级水平上。这一点告诉

我们:在教育工作中,把握年龄阶段特征是必须的,但还是不够的,为了使自己的工作对每个学生的发展都具有一定的意义,还需要去发现学生的个别差异,发现每个人的独特之处,包括他的超常与他的落后,这些对于教育来说都是重要的。

以上五条身心发展的规律有着内在联系,它们从不同的角度揭示了个体身心发展的必然性的一面,也让我们看到了发展的无限可能性和丰富多样性。其中,生理上的成熟机制规定了个体身体发展的基本路线,从而影响了人的心理发展路线,但它并不绝对规定每一阶段发展达到的程度与速度。生理的成熟也不自动导致心理的成熟。因为发展从潜在的可能转化为真实的状态还与外部环境和发展主体的选择、实践、能动性的发挥相关。在人的身心发展问题上,限定的方面是有的,但宿命论是错误的。关于这一点,在下一节有关影响人发展因素的分析中将更清晰地加以说明。

第二节　学校教育在个体发展中的特殊功能

一、影响个体身心发展的基本因素的分类

为了认识学校教育在个体发展中的特殊功能,我们先要了解在个体发展的全过程中究竟有哪些因素对个体发展产生影响,这些因素各自发挥什么作用,相互之间的关系如何。然后,才有可能进一步分析学校教育在影响个体身心发展方面所处的特殊地位和具有的特殊功能,认识学校教育和其它影响因素的相互关系。因为,我们所指的学校教育的“特殊功能”,是相对于其它对个体发展产生影响的因素而言的。

影响个体发展的因素若要具体地一项项列出,可以列举许多,而且还无法穷尽。在历史上,对这个问题的研究经历了单因素决定论、二因素相互作用论以及多因素多层次相互作用论等几个不同的阶段。单因素决定论是指有些人认为在众多的影响人发展的

因素中只有一个因素是有决定意义的。其中一部分人强调内因、人之自然性的决定作用，如遗传决定论、成熟决定论等，他们还用实验、调查、统计等方法来证实这一论点。较为著名的有英国优生学的创始人高尔顿(F. Galton 1822—1911)，在1869年发表的《遗传的天才》一书中关于英国977位名人家谱调查所得的统计资料；格塞尔的双生子爬梯实验[①]等。环境决定论是单因素论中另一派的观点，行为主义学派赞成这一观点，并作了大量的实证性研究。二因素相互作用论者把遗传与环境、成熟与学习各看作一对矛盾，认为是两者的相互作用决定了人的发展，他们力图克服单因素论的绝对性，强调研究双方如何相互作用，各自在个体发展中发挥什么作用，从而把问题的研究推向深入。认识的进一步发展是把发展主体的自身作用也列入到影响个体发展因素之中，并强调影响发展的因素在发展过程中的不同地位、作用力大小的动态变化。如皮亚杰把影响儿童发展的因素归结为：成熟、自然经验、社会经验及内部机制的平衡化，十分突出发展主体在内、外因素相互作用中的建构作用。

按照人的身心发展实质是个体生命多种潜在可能逐渐转化为现实个性的过程这一理解，我们把影响人发展的因素分为对个体发展的潜在可能产生影响的因素和对个体发展从潜在可能转化为现实产生影响的因素两大类，这两大类因素处于影响人发展的不同层次上。第一类中包括个体自身的因素(先天因素、后天因素)和环境因素两大方面；第二类主要是指个体的活动。下面我们按这一分类对影响个体身心发展的基本因素作逐一分析。

---

① 该实验发表于1929年，过程简述如下：被试为一对满46周的同卵双生子，其中之一先作每天持续10分钟的爬梯训练，共6周。另一个未作过训练。第一轮训练结束后测量两个孩子爬同一梯子所需的时间。结果为：受训儿26秒，未受训儿45秒；然后对他们同时开始作为期2周的相同的爬梯训练，而后再次测量，结果是受训才2周的孩子只花10秒就完成了爬梯任务。格塞尔以此证明成熟是决定性的因素。

二、个体的先天因素对自身发展可能性的影响

个体自身具备的先天因素(以下简称“先天因素”)指个体出生时机体结构所具有的一切特质，主要包括个体由遗传获得的特质，由受孕时父母双方遗传基因的组合方式与生命孕育过程中母体独特环境相互作用而生成的、个体先天性的非遗传性特质，由基因控制的成熟机制等。这些因素是原生性的，都属生物因素，它们对于发展个体来说，是既定的，又是潜在的。其潜在性一方面表现为可变性，另一方面表现为机体具有内组织与内调节的能力。

遗传因素是先天因素中最基本的因素。它是每个个体与他的类、种、族、亲属保持连续性的生物因素，而先天因素中非遗传性的特质(也有人称之为“天生因素”，与先天因素中的“遗传因素”相区别)则是造成每一个个体在机体上都有自己的独特的原因。关于成熟机制的作用我们在前一节论述个体身心发展规律时已论及，在此着重阐明遗传因素对个体身心发展的作用。

1. 遗传因素(及天生因素)是造成人的个别差异的原因之一。

这种差异的程度在身体上表现明显，在心理上则较为隐蔽。据研究表明，在常态下，遗传给神经系统带来的差别主要表现在强度、灵活度上，以及脑的微观结构上。而在非常态情况下，遗传差异十分鲜明，构成了“痴呆”与“超常”两类特殊的儿童，然而，他们在人口中的比例很低，约在3‰—5‰左右。我们以下的论述都以常态为前提。

2. 遗传因素和其它的先天因素，为个体的身心发展提供了来自主体自身的足够的、广泛与多样的条件。

这些条件包括物质条件，机体与外界发生作用的组织机制以及机体内部的调节机制。因此，人的发展在常态下不会因遗传等先天因素而受阻。就拿大脑来说，一些科学家认为，它的潜在能量远未被充分开发，大部分区域还未“唤醒”。这一结论无疑具有增

强人对自己发展前程信心的作用。从这个立场看,遗传学的研究应立足于开发,而不是立足于限制。

3. 遗传因素对个体身心发展的影响程度与机体具体机能的性质有关。

生理学家和心理学家的研究表明,人的低级生理、心理机能及气质等受遗传影响程度强,高级生理、心理机能(如人的认知、高级神经系统的活动等)受遗传影响的程度则相对较弱。一般来说,主要受遗传影响的方面,教育对其影响的可能性就减弱;越是在发展早期定型的机能或特征,后期改变的可能性就减小。这是影响个体身心发展因素在作用程度方面不平衡性的一种表现。

4. 遗传和其它先天因素对人的发展影响在整个发展过程中总体上呈减弱趋势。

这一方面是因为随着时间的推移,潜在因素或者变成现实,不再以潜在的方式发挥作用;或者错过了实现的机会,不再产生重大影响。另一方面则因随着个体的发展,影响个体发展的其它因素逐渐增多并增强,从而使遗传的影响在总体上相对减弱。西方一些心理学家对双生子的纵向研究以及苏联心理学家对不同学龄期儿童的研究都证明了这一点。美国心理学家德沃尔金等人的研究还表明,不同的遗传特征在不同的年龄期中表现出来,总的来说,青年人显示基因本质的特点比成年人多。[①]

由于人类遗传学和脑科学的研究均处在初级水平,我们对这些因素对人身心发展影响作用的认识也不可能是详尽而深刻的,就目前掌握的知识看,遗传为一般人的发展提供的是基础、潜力与可能,而不是无奈的限制,在高级的、复杂的个体品质的形成方面更是如此。

① 参阅[苏]科恩编著,陈贤文等译:《中学高年级学生心理学》,知识出版社 1985 年版,第 19 页。

三、个体的后天因素对自身发展可能性的影响

个体自身具备的后天因素(以下简称"后天因素")指个体出生以后在发展过程中逐步形成的特征,包括身体生长发育水平与健康状态,心理能力的发展水平,知识、经验的积累水平与结构,对事、对人、对己的倾向性态度等,它涉及到个体的体质、能力、知识、经验、立场、态度等个体内在素质。后天因素与先天因素都是个体内在的因素,但在性质上有显著差别。后天因素不是原生性的,是派生的、在个体出生后逐渐形成,因而,在不同的发展阶段呈现不同水平。它是个体前一阶段发展的结果,同时又对后一阶段的发展产生影响。这种影响随着个体的发展水平的推进而增强,它对复杂能力和品质的影响也大,所以,十分值得教育者注意。具体地说,后天因素的影响表现在如下两个方面:

1. 后天因素影响个体对环境的选择与作用方式。

每个人生活在一定的环境中,但并不是环境中的每一方面都被每个人注意到,个体对环境中所含因素的选择是由他的内部环境决定的。内部环境除了即时性的状态外,较稳定的因素就是上述的后天因素。这种影响不仅表现为不同个体有不同的选择,同一事物对不同的人具有不同的"个性化涵义"①,而且表现为同一个体在不同发展阶段有不同的选择。美国场心理学家勒温(K. lewin 1890—1947)正确地指出:一个人怎样认识它的环境,取决于他的成熟程度、知识和目的。② 同样,不同的个体与处于发展的不同阶段的个体,具有不同的接受外界作用的方式和作用于外界的方式。这种选择和作用方式不管是否被个体意识到,它在客观上

---

① "个性化涵义"是苏联心理学家列昂节夫(A. H. Леонтьев)所用的术语。参见:列昂节夫著,李沂等译:《活动、意识、个性》,上海译文出版社 1980 年版。

② 参见[美]莫里斯、L·比格著,张敷荣等译:《学习的基本理论与教学实践》,文化教育出版社 1983 年版,第 252 页。

影响着个体的继续发展。这些方面的例子我们在日常生活中就能找到，例如小学时期形成的某种兴趣爱好，有可能影响长大后的职业选择；不同的人对同一问题具有不同的思考角度与方式，不同的处理方式。了解这一点，使我们在从事教育工作时，不只满足于给学生提供了什么或提出了什么要求，而是进一步考虑怎样使提供的东西和提出的要求，进入他们的心灵，唤起他们的行动。

2. 后天因素影响个体对自身发展方向的选择和实现。

当人的发展水平达到已形成较清晰的自我意识和自我控制水平时，人能有目的地、自觉地影响自己的发展。如本章第一节所述，这是人的发展与动物发展的最大区别，也是在个体发展过程中人的主体性的突出表现，个体把自身的发展当作自己认识的对象和自觉实践的对象。这里的选择已不是对现存的周围环境，而是对自己的未来形象与未来命运的选择。具有自我意识的人在自己提出的发展目标的指导下，一方面从周围环境中寻求或者积极创造出有利于自己发展目标的条件；另一方面规划自己的行为策略，找出通往目标的途径。自然，每个人的自我意识未必都符合自己的实际情况和外界提供的可能条件，每个人选择的发展目标未必对社会的发展，甚至对他自己的发展具有积极意义，或者都是合理的、可接受的。但是，人具有这种能力这一事实是存在的，而且值得重视。我们可以把这种能力称为"自塑能力"，它是人发展到生理和心理成熟水平后的产物，首先在意识中理智地复现自己、筹划未来的自我发展，然后转化为切实的行为。自我意识对人发展的影响既体现为已有的发展水平影响今后的发展方向和程度（即过去的发展参与现在的发展），又体现为意识到的未来发展目标支配今日的行为（即未来的发展意向参与到现在的发展），从而在个体发展现时态上体现了三种时态的统一。

后天因素对个体发展作用的强弱与个体已经达到的发展水平相关。从总体上看，个体过去的一切越丰富、已达到的发展水平越

高，为自身今后发展提供的可能性就越多样，自塑能力也越强。它不只是积累的结果，更主要是身心结构形式、整体作用的结果，而且把个体对自身发展的影响提高到自觉的水平。

四、环境因素对个体发展可能性的影响

环境泛指个体生活于其中，影响个体身心发展的一切外部因素。若按构成环境因素成分的性质为标准，环境可分为自然环境（包括自然条件与地理位置）与社会环境（包括经济的、政治的、文化的以及与个体相关的各种性质的社会关系）。若按环境范围为标准，又可以分为大环境（指个体所处的总体自然环境与社会环境）和小环境（与个体直接发生联系的自然环境与社会环境）。对于出生于同一年代同一国家的婴儿来说，他们所处的大环境基本一致，但小环境则千差万别。对于同一个体来说，一生中大环境的变化是分大阶段的，个体对它的变化一般不起决定性作用，且难作选择，小环境则随个体自身的活动和选择而改变。如，新生婴儿的小环境主要是家庭，幼儿增加了幼儿园的因素，小学生的生活环境主要是家庭、学校与邻里环境等。可见，小环境对个体发展影响更为直接，因而，教育学家往往把注意力更多地集中在小环境上。在社会发展较缓慢的时期，这样做是合适的。但是，如果时代处在急剧、加速变化时期，社会通讯、传递手段多样且使用方便，传递速度也加快，那么，大环境对人，尤其是对年轻一代的影响是不容忽视的。教师若忽视这一点，就会受自己在过去时代形成的知识、能力和眼界的局限，使自己的教育活动与时代脱节，找不到合适的方法或用错误的方法去解决时代提出的新问题。每一位教育工作者对此都要有足够的警惕。

环境对人的发展的影响表现在以下两个方面：

1．为个体的发展提供了多种可能，包括机遇、条件与对象。人生活在各种不同的小环境中，这些环境所提供的条件的质

量并不相同,对于个体发展的意义也是不同的。正因为如此,不同环境中人的发展有很大的区别,即使在同一环境中,不同个体的发展状态也因环境对他的合适程度不同而不同。自然,这与个体本身对环境的态度相关。个体发展水平较高,对环境持积极态度,就会发掘环境中有利于自身发展的条件,克服消极的阻力,从而扩大自己的发展可能。教育者不仅要注意为受教育者的发展提供较充分的条件,更要培养受教育者认识、利用和超越环境的能力。从总体上看,开放的环境提供的可能性多,封闭的环境更多地起着限制的作用。在童年时期,自然环境、小环境对人的发展影响大;从青年时期起,社会文化和大环境对人的发展影响相对增强。

2. *环境对人的发展的影响在方向上有正反之分。*

所谓正、反是指积极影响和消极影响。在同一环境中,各种因素的作用方向,以及大、小环境的作用方向有多种情况。认识这一点对正确利用环境是重要的。我们对环境作用的分析若只停留在有什么,其作用力的强弱程度等方面是不够的,还需要认清其作用方向,并努力增强环境因素中各种影响的正向合力。

上述三种因素(来自个体自身的先天因素与后天因素以及来自环境的外部因素)在影响个体发展的可能性上都是不可缺少的,它们对个体发展可能性影响的性质与大小,随这些因素自身的状态及作用对象的变化而变化,也与它们之间相互关系的变化有关。它们在个体的实践中实现相互作用与渗透、转化。一般情况下,个体自身状态的变化在相互作用中具有主导性的意义。

五、个体的实践活动在个体发展中的决定性影响

个体与环境之间真实的相互作用,人对外界存在的摄取、吸收(无论是精神的,还是物质的)都要通过个体的不同性质、不同水平的生命活动来实现。我们把这些活动统称为个体的实践活动(以下简称“个体活动”),并确认它们是个体发展得以实现,从潜在的

可能状态转向现实状态的决定性因素。

个体活动从过程结构的角度看，包括活动主体的需要与动机、指向的客体对象，活动的目的、内容、手段与工具，行为程序、结果及调控机制等基本要素。从活动水平的角度看，由生理、心理和社会三种不同层次和内容的活动构成。每一层次的活动对个体身心发展都具有特殊的和整体性的影响。

个体活动体系中第一层次的活动是人作为生命体进行的生理活动。它是人这一有机体与环境中的物质发生交换的过程，为维持人的生命服务，与人的身体发展直接相关，也是其它方面发展的基础。在生理活动中，人自身的各种器官是与环境沟通的直接工具，其过程的实质是人体的新陈代谢。第二层次是个体的心理活动。它是每个个体无时无刻不在进行着的活动。心理活动的内容丰富多彩，它是人对外部世界能动的、带有个体性的反映，也包括人对自己的意识、态度与倾向。其中最基本的是认识活动。它满足个体与外界环境进行信息交换和自我控制的需要。人的各种感觉器官与神经系统是承担心理活动的主要“工具”，加工的对象是各种符号，其直接结果是认识与判断的形成。这是个体认识外部世界并认识、构建自己内部精神世界的过程，是物质对象转化为意识的过程，它具有认识外部世界和发展个体心理水平与能力，控制主体活动的作用。社会实践活动[①] 是人的活动的最高层次，也是最富有综合性的活动。它除了具有社会和群体发展的意义外，对个体来说，具有满足人的生存、发展和创造需要的意义，是人与环境之间最富有能动性的交换活动，是一种能量的交换。社会实践活动有鲜明的目的性、指向性和程序性，体现了人的主动选择。它不仅使人的智慧和力量得以外化和对象化，而且使人的才干、意志、智慧在实践中得到综合运用，实现内部世界的丰富与发展。马

---

① 此处的“社会实践活动”是人的一切社会性活动的总称，并非指相对于“学校内部活动”的社会实践活动。

克思在分析人的最基本的社会实践活动——劳动时对此作了深刻的分析。他写道："为了在对自身生活有用的形式上占有自然物质，人就使他身上的自然力——臂和腿、头和手运动起来。当他通过这种运动作用于他身外的自然，并改变自然时，也就同时改变他自身的自然。他使自身的自然中沉睡着的潜力发挥出来，并且使这种力的活动受他自己控制"。[①] 与此同时，社会实践活动，也使每个人不作为孤立的个体存在，而是作为社会"有机体"中独特的一份子而存在，使人的社会化得到实现。

以上三类不同水平的个体活动及其作用，实际上是共时、交融的。人的生理活动和心理活动渗透在一切社会活动中，人的一切社会活动又受到它们的"支持"与影响。人的社会实践活动从综合的意义上把主体与客体、个体与社会、人的内部世界与外部世界联系起来，成为推动人本身发展的决定性因素。

处在不同发展阶段和达到不同发展水平的个体，在社会实践活动方面有不同的中心内容和不同的效果。实践活动对人的发展的影响大小与活动过程结构中诸多因素相关，也与人所从事的各种活动之间的相互影响相关。我们将在第三编中结合对学校活动的分析作展开论述。

以上是对有关影响人的身心发展的基本因素的分析。从这一分析中可以得出这样的结论：这些因素中的每一项对于人的发展来说都是必不可少的，然而又都不是充分的。只有它们之间发生真实的联系并构成整体后，才是人的发展的充足条件。它们之间的相互关系不是并列的，也非同类，不能相加，只能相互渗透、转化，互为因果。在个体身心发展的全过程中，每一个因素起的作用、处的地位，随着个体的变化而变化，其自身的内容与结构也呈变化状态，相互间的关系不断变化。从而使个体发展过程成为一

① 马克思：《资本论》第1卷，人民出版社1975年版，第202页。

个充满契机，内容不断丰富、结构不断变化的动态过程，具有多种可能性的过程。这也可视作人在任何情况下都应对自己的发展充满信心的根据。宿命论只强调了人的生命被决定的一面，确定性的一面，忽视了人自决、能动的一面，忽视了"人生旅途"中或然性的存在。这就是俗话所揭示的真理："天无绝人之路"。

六、学校教育在个体发展中的特殊功能

学校教育对于个体的发展来说，既不属于纯粹的个体因素，也不属于纯粹的环境因素，而是一种包含着特殊个体与特殊环境的特殊活动因素，它是上述几方面因素的特殊综合体。

学校教育是由承担教育者责任的教师与接受学校教育的学生共同参与和进行的，这是学校教育活动中主体的特殊性。学校教育的环境具有极大的人为性，它那有意识提供的条件与活动对象，都服务于教育目的的实现和教育任务的完成，其最大的特点是弥漫着科学、文化和道德规范的气息，而且是经过精心组织和特殊加工的，这构成了学校教育中环境的特殊性。从个体活动的角度看，学校中的个体活动与其它社会活动的区别，在于它是他人为影响其成长而精心设计的，是在教师指导下进行的，活动的结果还要进行合目的的检查。是一种以影响个体的身心发展为直接目的的特殊活动。正是这一系列的特殊，使学校教育在影响人的发展上具有独特的功能。概而言之，有如下几点：

1. 学校教育按社会对个体的基本要求对个体发展的方向与方面作出社会性规范，使个体社会化过程进入有意识状态。

从总体来看，社会对个体的基本要求总不外乎体质、道德、知识水平与能力或技术等几个方面，并提出一系列规范。这些规范的具体内容对学校教育来说，又随着社会性质与发展水平、学校从事哪一年龄阶段的人或哪一专门方面的人才培养而变化，并有意识地以教育目的和目标的形式去规范学校的其它工作，通过各种

教育活动促使学生达到规范的目标。所以,受过学校教育的人与未受过学校教育的人相比,在接受人类积累起来的各种文化上,不仅具有数量、质量和程度上的差异,而且具有态度与能力上的差异。学校给人以学习文化的工具和对人进行逻辑思维能力的训练。学校还把社会认可的道德规范教给学生,并按照这一规范去形成或校正学生的道德行为,通过各种途径提高学生的社会意识、社会责任感和社会交往能力。在进行基础教育的中小学中,教育对人的身体素质的提高也具有重要影响。专业学校教育对于人们从事某种社会职业所必须的知识、能力的发展又起着定向和熟练化的作用。可见,学校教育对人的社会化有着规范与自觉化的特殊功能。

2. *学校教育具有加速个体发展的特殊功能。*

在日常生活和工作实践中,个体的身心同样会有发展。学校的作用在于尽可能加快这一变化的速度和缩短实现发展目标的时间。这是因为学校教育是目标明确、时间相对集中、有专人指导并进行专门训练的社会活动。此外,学校教育使个体处在一定的学习群体中,个体之间发展水平有差异,这也有助于个体的发展。如果学校教育能正确判断学生的最近发展区,这种加速作用将更显明、更有意识和更富成效。"最近发展区"是苏联心理学家维果茨基(Л. С. Выготский 1896—1934)在研究儿童发展与学校教学关系时提出的一个概念。他认为,教学对儿童的发展能起主导和促进作用,但为此应该确定儿童两种发展水平,一种是已经达到的发展水平,表现为儿童能独立解决的智力任务,另一种是儿童可能达到的发展水平,表现为"儿童还不能独立地解决任务,但在成人的帮助下,在集体活动中,通过摹仿,却能够解决这些任务"①。这两

① 转引自[苏]赞可夫著,杜殿坤等译:《教学与发展》,文化教育出版社 1980 年版,第 14 页。

种水平之间的差异就是"最近发展区"。学校教学活动具有"成人指导"和"集体活动"两方面的条件，因此，只要目标提得恰当，就可能走在成熟前面，加速儿童的发展。自然，这种加速是有限度的，即儿童在一段时间里可能达到的发展水平。维果茨基虽然谈的是儿童的发展与教学问题，但这一思想在反映教育对发展的特殊功能方面具有普遍意义。

3. 学校教育，尤其是中小学的基础教育对个体发展的影响不仅具有即时的价值，而且具有延时的价值。

学校教育的内容大部分具有普遍性和基础性，即使专门学校的教育内容，也属该领域内普遍和基础的部分，因而对人今后的进一步学习具有长远的价值。此外，学校教育提高了人的需要水平、自我意识和自我教育的能力，这对人的发展来说，更具有长远的意义。学校教育帮助个体形成对自身发展的自主能力，使个体的发展由自发提高到自觉的阶段。

4. 学校教育具有开发个体特殊才能和发展个性的功能。

这在现代学校中表现得尤其突出。在开发特殊才能方面，普通学校教育内容的多面性和同一学生集体中学生间表现出才能的差异性，有助于个体特殊才能的表现与发现，而专门学校对这些才能的发展、成熟具有重要的作用。在个性发展方面，学校教师和领导的教育学和心理学素养是关键因素，它决定教师是否善于发现每个学生的独特性和独特性的价值，是否尊重和注重学生个性的健康发展，是否积极地在教育活动中为学生个性的发展创造客观条件和提供活动的舞台。受教育者，尤其是青少年在个性形成过程中需要教师的指点和帮助，而后才会走上自觉发展自己个性的道路。此外，学校中富有生气的学生集体也为每个学生个性的发展提供了独特的土壤。

以上是现代社会对学校教育的期望功能，但在现实中，这些功能的实现需要一系列条件，包括社会条件和学校教育内部条件。

只有社会的整体发展水平达到重视个体身心发展的价值并积极为其创造政治的、经济的和文化的环境时，只有社会对学校教育两大功能之间的内在联系有了清晰而正确的认识时，只有学校教育按照人的发展的规律处理学校教育与个体发展的关系时，只有学校教育有能力协调各种影响个体发展的力量，使其产生正向的合力时，学校教育的个体发展功能才会比较充分地得到实现。

第三节 普通中等教育促进青少年发展的特殊任务

普通中学是学校教育系统中的一个阶段，分为初级中学与高级中学两段。初级中学的教育对象是 13、14 岁—16、17 岁的少年，高级中学的教育对象是 16、17 岁—19、20 岁的青年，他们分别处于人生的少年期和青年期。这两个时期的个体普遍具有的年龄特征[①] 和面临的发展任务，是初中教育与高中教育在确定本阶段教育总任务时有关个体发展任务的重要依据，也是初中教师和高中教师在工作时必须把握的基础知识。下面我们分别论述这个问题。

一、少年期的年龄特征与初中教育的个体发展任务

1. 少年期的年龄特征。

小学高年级学生在生理上已开始进入少年期，但只有当他们跨入初中的大门后，才在社会意义上获得了"少年"的称号，他们自己的心态也开始进入少年阶段。只有 3—4 年的少年期在人生旅程中是一个不算长的时期，然而却是变化十分剧烈的时期，与发展

① 有关青少年年龄特征的专著与文章颇多，因篇幅的限制不作一一介绍，而是将有关材料作分析、综合，再加上我们的看法和判断简述如下文，行文中不再加注。此外，有关年龄特征的论述都只具有相对的、群体的意义，并非在每一个个体身上都表现出来。它的价值是可作为了解和判断个体发展水平的参照系。

较平稳的童年期相比更是如此。少年常常因为缺乏认识和准备，而被自己突如其来的身心变化搞得惊慌不安。有的心理学家把少年期称为“危机期”、“风暴期”，意谓少年期急剧的生理发展，尤其是性成熟，带来了个体生理、心理的躁动与骚乱，它们往往表现为风暴式，个体内心世界以及与外界的冲突都加剧。有的心理学家称少年期为“第二断乳期”，意谓在这一时期，儿童将从心理上摆脱对成人的依赖，表现出精神上追求独立的倾向。这些提法都反映了少年期发展在人生全程中的独特性。然而，人们对这一时期在个体发展中的独特的积极意义尚未充分予以注意。

我们认为，如果从个体发展必然要从不成熟走向成熟，由依赖走向独立的角度看，少年期可称为人生的“起飞时期”。这就是说个体进人少年期后，生理上的成熟使他产生成人感，进而意识到自己精神与人格的独立需要，开始长出理想的翅膀，扑腾着、幻想着飞人高空，寻找属于自己的天地。尽管这一切依然被成人看作幼稚可笑，尽管未必每位少年都能飞得起来，然而他们是当真的、是渴求的，我们完全可以用欣喜的心情，关注这人生中生命力突然迸发、且表现得淋漓尽致的时期，尽力促使一个新的社会意义上的主体在激情的燃烧中诞生。

身心状态的剧变，内心世界的发现，自我意识的突出，独立精神的加强，是少年期表现出的总体性的阶段特征。这些个体自身的变化同时也改变了少年与外部世界的关系，包括与成年人的关系。他不再愿意做被动的适应者、服从者、摹仿者、执行者，而是力求成为生活中主动的探险者、发现者与选择者。童年期为人奠定的是把握外部世界的基础，少年期面临的总体性发展任务是奠定把握自己内部世界的基础。这是个体内在力量生成的重要阶段，是新的社会意义上的主体诞生前不可缺少的孕育期，也是人生过程中由单纯对外部生动形象世界的探究到关注内部精神世界变化的转折时期。无疑，它对每个个体的健康成长具有关键性的意义。

从身体变化的角度看，与童年期的平稳生长相比，少年期的发展速度几乎可用“日新月异”来比喻。少年不只是长高、长大，而且在体态上出现了性特征。这是体内性机能萌动并趋向成熟的表征。身体的发育成熟，男、女在起始时间和持续期限上有性别差异。女性早于男性 1—2 年，在持续时间上则比男性短 2—3 年。由于身体的生长循着先长高再长宽的路线，故少年的体态显得不匀称。这两方面的变化，使少年在成人面前，在同龄的异性面前，常有不自然的羞涩感，在变化发生的初期更是如此。少年对自己的体态出现了从未有过的自我敏感。此外，少年这段时期的新陈代谢特别旺盛，精力也特别充沛，所以需要摄入大量的能量，也需要有痛快的消耗。少年脑神经系统的发展转向微观层次，神经系统的网络在具有适当刺激的情况下逐渐细密化。

少年在心理上的变化主要是独立性增强，这表现在各个方面。在认知方面，与童年期相比，少年的思维向着抽象、概括和注重逻辑的方向发展，在学习上较小学生具有更强的迁移能力。此外，个体之间，男女性别之间在认识兴趣和方式上的差异也变得明显起来，每个人的学习开始显示出个人的倾向和方式。在对周围发生的事件和人物、行为的评价方面，少年开始作出独立的判断和思考，不再像儿童那样把家长、老师或对他有权威性影响的人的判断作为自己评价的依据，而是力求用“自己的眼睛”来认识、发现世界，用自己的思考来作出判断，一旦自己的观点与成人发生不一致时，他们不再轻易地放弃自己的观点。

少年的自我意识最初表现为对自身的兴趣与关注。他们逐渐能有意识地把自己的思想与行为作为认识的对象，开始品味自己的心态，这是少年对“现时的”自我的注意。少年比儿童更在意同龄伙伴对自己的态度与评价。此外，他有心目中的英雄，并以崇拜的英雄为楷模，衡量自己的行为，要求自己改变目前的某些状态。可以说，少年已经开始构建“理想的”自我，虽然这种理想自我还是

直觉式的、朦胧而多变的，但它已经开始成为影响少年今日行为的一种力量。儿童通常是在犯了错误，或在成人的要求下反思自己的思想和行为，少年则开始力求清晰地回答我是怎样的人，我希望自己成为怎样的人。少年的自我理想与成人对他的期望不一致，而且他们往往用执拗的态度对待成人的干预，显示自己的长大。因此，少年与成人的矛盾、冲突远比儿童经常与尖锐。在成人看来，孩子变了，变得不像往常那样听话了，但从少年期的特征来看，这是正常的现象。相反，如果此时还像儿童似的依赖、盲目相信成人的一切判断，倒是发展不正常的表现。

少年的情感开始向深与细的方向发展，他们已经能感受到幸福与悲哀这类复杂的情感。少年的情感是强烈、敏锐而又脆弱的，但他们不像儿童那样把自己的情感直露于外，有时企图掩饰自己的情感，但有时又会爆发式地表达自己的情感，特别当他的自尊受到侵犯时。少年的情感就内容来说，也与“自我”形象相关，他人对少年行为的肯定性评价或者自我肯定，会使少年产生满足、幸福的体验。与此同时，少年还能在比儿童更深和更细腻的水平上体验对别人、对祖国的热爱。

在意志方面，少年已经有一定的自控能力，包括对自己的行为与情绪的控制。在一般情况下，他们有能力按活动的目标指向而行动，为达到目标而克服困难，但在强烈刺激的诱惑下，在自己受到侵害或在伙伴哄闹、挑唆下，少年会失去理智，失去对自己行为的控制能力。某些犯罪学家的研究表明，青少年犯罪的高峰年龄和劣迹出现的初始年龄都落在这一时期内，这决不是偶然的。少年犯罪行为一般是打群架、偷窃与流氓性行为。这是少年期教育中特别应引起重视的问题。

少年社会活动的范围比儿童大，已超出了居住区附近的圈子。他们已初具独立学习的能力，因而可能直接从各种传播媒介中获取信息和知识，受到不同文化和群体所持的价值观影响，这使学校

在小学时作为学习文化的主渠道的作用相对削弱。少年的交往能力也随着各种关系人和归属群体的增多而提高。在这一时期内，少年有可能表现出对学校正规组织的活动兴趣不大，喜欢新鲜而富有冒险、幻想或神秘色彩的活动，更愿与自己选择的伙伴一起活动。在这些人之间(可能是同龄的，也可能是相差几岁的)能形成亲密的、以内部观点的一致和“荣辱与共”为信条的友谊关系。这类友谊会发展到使团体成员缺乏独立判断是非的能力。少年一方面以不愿接受成人的干预，甚至善意的帮助来表示自己的长大与独立，另一方面又甘愿受亲密团体的无条件束缚，这说明少年的绝对摆脱成人的独立要求本身确实是幼稚的、不彻底的。事实上，他们要求独立的愿望与独立的能力之间尚未完全吻合，他们并不真正懂得独立的意义。

2. 初中教育的个体发展任务。

从以上关于少年期年龄特征的概括叙述中，我们不难看出初中教育在影响个体发展方面的重要地位和艰巨性。教师必须与对人生似懂非懂，渴求自主、力求摆脱成人的少年打交道，如果没有正确的少年观，没有高度的教育艺术与机智，要完成教育任务是困难的。

总的说来，初中教育在促进少年身心发展方面的任务可形象地比喻为“帮助少年起飞”。给少年的独立要求以支持、引导和尊重，丰富少年的内心世界，形成正确的自我认识和理想自我，是这一阶段教育的特殊任务。这不仅关系到个体能否顺利地渡过少年期，也关系到个体能否形成既追求独立又能理智地处理自己与群体关系的良好个性品质。

具体地说，在身体发展方面，初中阶段要进行保健和青春期教育，让少年懂得青春期生理变化的必然性和意义。这有助于学生以理智的态度对待自己的生理变化，减少慌乱不安的情绪，并激发他们自尊、自爱、自主和各方面蓬勃向上的愿望。学生是抱着新的

希望，带着急剧变化着的身体和充沛的精力，跨入到比小学大得多的初中大门的。良好的教育能把他们的精力引导到有益于发展自己才能和富有社会意义的活动中去。教师应清醒地意识到，关注少年身体健康发育在这一时期具有特别重要的教育学意义。

在认知方面，初中阶段教育应重视抽象思维和概括能力的培养，少年在这方面处于发展的关键时期。早慧少年的智力优势在这阶段有可能得到最好的发挥。小学生已形成了对世界形象而粗略的认识。初中阶段的课程学习，不仅要求学生运用已掌握的知识和学习工具，而且要求学生对世界形成丰富、细致和初具结构性的认识。少年的冒险精神可以引导到对世界上各种现象和事物、对科学的探索中去，让他们体验自己发现、获取知识的惊喜与满足，这有可能形成个人对某些学科领域的终身热爱，故少年期也是选拔各专业领域有培养前途人才的时期。如果在这方面不但没有引起注意，反而受到严重挫伤，会造成学生终身对某些学科乃至对整个学习的惧怕和厌倦，使个体智力的发展从此开始停滞，不再向抽象层次跃迁。在生活中我们能遇到这样的成人，初中阶段学习结束，他就投入生活，此后再也没有进一步学习的愿望和信心。

初中教育是培养学生高尚道德理想和丰富学生情感体验的重要时期。少年对未来的幻想和对英雄的崇拜是教育有可能帮助学生树立高尚道德理想的内在依据。在一定意义上，少年期也可称为英雄时期。他们热爱、崇拜英雄，自己也幻想着当英雄，或做出一些惊人之举。惊人、超群就是他们的追求。在他们的头脑中高悬着各色的“星”，从歌星、球星，到名作家、大科学家乃至小说、电影中的各类侠客名人，其中总有一个或几个成为心目中的偶像。因此，教师的任务是给少年提供高质量的、丰富的精神食粮，让少年与历史上真正的英雄和伟人发生神交，了解他们成长的经历，从这些英雄身上汲取精神力量，懂得人生的社会意义，认识成长的艰难，相信奋斗的重要，树立起为祖国、民族、人类的发展与幸福作出

自己贡献的高尚理想。同时，教师要启发学生发现现实生活、周围世界中高尚的人与事，组织他们与今日的在平凡岗位上作出成绩的各路英雄、模范接触，认识现实环境与成长的关系，从而不再感叹生不逢时、沉溺于幻想之中。总之，这一阶段丰富的人物形象、文学艺术、名人传奇对学生道德理想和情感发展具有重要价值。

初中阶段是培养人的自我教育能力的起始阶段。有心理学家的研究表明，个体的情绪认知和调控能力发展的转折期在初中一、二年级，少年对自我心态、道德面貌和认知能力等方面的关注，反映他们已经具有自我教育的需要，个体的独立性也与自我教育能力密切相关。教育的任务是帮助学生形成较正确的自我认识，并有自我完善的信心与愿望，这是自我教育能力的基础。教师通过帮助学生对自己提出能达到的、以克服自身弱点为目标的要求，让少年在学校活动的实践中体验到自己具有控制自己行为和战胜自己的力量，感受到运用自己的精神力量超越自己的幸福，人的自我教育的力量就是在这样的实践过程中逐渐形成的。与此相关，教师要使学生掌握评价自我的多维标准。

在我国，初中教育属于义务教育的范围。这意味着初中教育对中华民族的民族素质提高和社会发展的重要责任，也意味着对每一个成员一生发展的奠基意义。学生从初中毕业以后，有一部分进入高一级的学校——普通高中或中等专业学校、职业技术学校，有一部分则直接投入到社会生产领域，这在当前我国农村中还是较普遍的现象。因此，自初中阶段起，学校教育应为学生继续升学与参加劳动提供基础。培养学生对生产劳动的热爱，对社会职业的了解（从意义到基本要求），以及善于选择自己合适的职业等方面的发展任务已被列入初中教育的议事日程。自然，在初中阶段它还未占重要地位，但必须有一定的地位。对我国现阶段的农村教育来说，这方面的任务更为突出。农村的初中教育要为培养出既有较扎实的基础文化知识和独立学习的能力，又有从事农业

生产劳动的意愿和能力的人而努力。

二、青年期的年龄特征与高中教育的个体发展任务

1. 青年期的年龄特征。

青年期是比少年期长得多且有不同划分期限的年龄阶段。它以人的成熟作为结束这一时期的标准。如果把成熟仅理解为生理上的成熟，那么，20岁左右就可作为青年期的终点；如果把成熟看作不仅指人的生理成熟，而且指心理的成熟（以独立思考能力、清晰的自我意识和个性的形成为标准）、社会的成熟（以从事社会职业、经济生活独立、成立家庭为标准），那么，终点对于大多数人来说大约在25岁到30岁之间。青年期又有早期、中期和晚期之分。我们取后一种分期标准，高中学生处于青年早期阶段。

从整体和全程的角度看，青年期是个体身心两方面都逐渐走向成熟的时期。人的社会化在青年期也基本完成。青年取得了公民的资格，成为社会的正式（相对于“预备”而言）成员。青年期结束时，大多数青年对世界、社会、事业、人生和自己都可能有较清晰和深入的思考，形成相对系统和稳定的见解，并对自己的未来作出重要的抉择。因而在青年的时间观中，“未来”是最重要和最有价值的，“现在”所作的努力只有在与未来相关时才显得特别重要。可以说，这是一个对未来的真实追求主宰着现实的时期。在青年的理想中，最诱人的是事业、友谊、爱情和人生价值的实现，这使青年期成为人生最富有浪漫情调和锐气的时期，也是人生中的定向时期，个性的定型时期和个体从准备投入社会生活向正式投入社会生活的转折时期。青年期面临着自己独特的发展任务，自然，青年早期和晚期比，在成熟度和发展的侧重面、具体任务上有区别，但就趋势而言有一致性，面临的基本问题是相通的。

与少年期相比，人进入青年期以后身体发展又进入速度变缓的阶段。20岁到22岁左右的男女青年在生理上已经成熟，在外

形上显得匀称而富有活力。青年期是人生中体态最优美的时期，也是精力最旺盛的时期。他们不再如少年般因自己身体的变化而不知所措，而是为自己充满活力的青春体态而骄傲。通常，青年都较重视自己的仪表风度，希望自己俊美且出众，追求自己的独特风采。这在大学生和社会职业青年身上显得更突出，高中生由于学校和家长的管束以及经济上的未独立，再加上还处在成长、成熟的过程中，尽管也对此向往，但大多不能如愿以偿。

青年心理上的成熟比生理成熟来得迟。对于在校学习的高中青年来说，在认知方面，逻辑思维的能力得到多学科的综合训练，趋向于成熟。到了大学阶段，青年的辩证思维能力得到进一步训练。他们对事物的分析、综合能力，独立思考问题的能力都有可能达到高级水平，而且初具个体独特的认知风格。这种风格被个体所认识以后，还会不断得到自我强化。高中生已经能够清楚地讲出自己喜欢怎样学习，习惯于怎样安排自己的学习环境、作业顺序或一大套学习方法，还会十分认真地交流探讨这些问题。高中学生在个体的知识结构上也表现出不同的倾向性。不同的学生有不同的强项和弱项，这对他们随后的职业选择或进高一级学校的专业选择产生影响。高中生对世界的认识，尤其是自然、物理世界的认识在宏观上已清晰，但对社会和人的认识，包括对自我的认识还未达到深刻、全面的程度。不过，他们往往都自以为懂了，而且结论下得相当肯定和绝对。随着年龄的增长和与社会接触的直接化，与人交往性质的多样化和交往范围的扩大，他们在这方面的认识会不断深化。到了青年晚期，有可能认识人与人关系的复杂性，社会的诸多矛盾，人类与世界的关系，以及作为主体的自己在社会和世界中的地位与能发挥的作用，而且对人生和自我的思考、对现实社会的认识将达到一定的深度。与少年相比，他们不再满足于幻想，而是构建可实现的人生理想，并努力寻找通向理想的现实道路。在那时，成人已不再成为他们必须摆脱的对象，而是成了不可缺少

的社会关系人。这些都反映了青年自我意识的清晰度与成熟度在逐步提高。处于青年晚期的个体已具有较强的自我控制与从现实状态出发设计自己未来的能力，具有较明确与稳定的人生目标与价值观。他们的思维已经表现出较强的批判性。无论是对知识还是对社会，对他人或对自己，他们都会用自己的观点和标准去衡量。这种批判性思维对于创造来说是必不可少的，因而具有重要意义。

在情感和意志方面，青年也有很大的进展。青年人的情感变得丰富与细腻，他们能品味诸如神圣、崇高、陶醉、思恋、恬静、孤独、悲哀、鄙视等复杂的情感。青年对美有强烈的需求。他们有可能深刻地体验和发现世界、人生的各种美，体会到青春不仅有外在的美，而且富有内在的美。青年人的情感表现得也较深沉和稳定，尽管与成年人相比，他们还是易激动的，但已不再如少年那样冲动。青年的意志的成熟不只是体现在完成改造外部世界的活动中，更主要地体现在内心世界的斗争中。一个成熟的青年在战胜自己的弱点与经受生活的考验上能表现出惊人的意志力。

总之，青年期是个体内在力量充实的时期，随着心理能力的成熟，他们形成了对外部世界和自己内部世界的较清晰和深入的认识，更重要的是，在两种世界间建起了具有个人发展意义的桥梁。道德观、人生观、世界观、自我观是个体内心世界中基本的且对行动富有指导意义的组成部分。对于高中学生来说，这一切都还处在初建状态。

青年期个体活动的社会性大大加强，尤其在达到法律规定的获得公民权的年龄之后和投人社会各职业部门之后。男青年在这方面尤为突出。在校学生也开始把自己与社会联系起来。高中生在毕业阶段无例外地面临着对社会职业的直接或间接选择问题，这在某种意义上逼着他们去关心、认识社会。但从总体来说，青年的社会成熟性完成得最慢，他们对社会中存在的问题虽然敏感，但认识往往缺乏历史感和全面性，在社会活动中缺乏解决复杂问题

的经验，处理事情易简单化。这种不足只有在实践中才能得到“治疗”。青年社会活动的涉及面是广泛的，整个青年期是人全面实践和体会人生的时期。他们在多种活动中，逐渐形成了自己的“社会角色系统”。这对青年自主能力和自我意识的发展也起积极作用。

综上所述，青年期是个体的身心发展走向成熟的时期，但是生理、心理和社会三个方面的成熟并不是同步的，这给青年期的教育带来某些困难并提出了特殊的任务。

2. 高中教育的个体发展任务。

整个青年期的教育任务我们可把它概括为使青年“学会选择”。这是人生定向阶段所面临的现实问题所要求的，也是对青年期以后的个体发展具有重要价值的问题。但高中阶段的学生还处于青年早期，教育还有促进个体心理成熟、社会成熟和增强内在力量的任务。

高中阶段是中学期间学习负担最重的时期，也是青年体质增强的时期，学校在保证学生身体健康和心理健康方面依然有重要的责任。紧张的学习和升学或择业的心理压力可能带来身体的疾病，尤其是神经系统、心血管系统的疾病。这些疾病对学生当前的学习和今后的成长都具有整体性的影响，对它们的预防和治疗需要多方面的协作。为此学校领导和教师应对学生身体素质的提高有足够的重视并采取积极的措施，其中包括提高学生自我调节生活与心理状态的能力。

帮助青年正确认识和处理个体与社会的关系，这是使学生学会对今后人生道路作出正确选择的重要条件。为此要解决认识问题与价值观问题。它们又与学生世界观、社会观、人生观和自我观的形成直接相关，可以说这是高中阶段思想政治教育中的一个特殊任务。从认识方面看，高中生可能出现两类极端的问题：一类是过分欣赏自我和过分苛求社会。过分的自我欣赏是自我认识上主观性与客观性矛盾，理想自我与现实自我部分混淆，自我评价偏高

的产物。青年好胜、好强，易看到自己的长处而忽视、原谅自己的短处，甚至视短为长。对社会认识出现偏差是由于青年从自己的理想社会出发，偏重于看社会为自己理想的实现提供了什么，而不了解社会、国情的全部历史、现状与复杂性。这样的一宽一严，使有些青年不可能正确认识个人与社会的关系，造成心理上的失衡。另一类心理失衡，是在认识上把社会理想化，对自己缺乏信心，不知道自己的长与短，不知道应该朝什么方向努力，作怎样的人生选择。在价值观上，青年也存在着两端，一端是"自我膨胀"，以个人利益为重、为中心，缺乏社会责任感，只想索取、不思奉献；另一端是"自我萎缩"，看不到个人的独特与价值，只求生存适应，不求发展创造。在高中阶段这两种极端处在形成时期，因而也是进行教育的最重要时期。学校教育要使青年认清时代的要求、个人命运与社会发展的关系，确立远大而又可行的(包括与自己的状态适应和与社会条件适合)的奋斗目标，找到实现个人抱负的真实道路。为此，不仅要帮助青年正确认识自己，还要了解社会的过去、现在和未来。

为了使青年具有选择的自身条件，高中教育要培养学生对事业的追求，提高他们从事社会职业(无论是脑力劳动，还是体力劳动)的基本素养，增强从事创造性活动的意识和能力。这一要求应贯穿在学校的全部工作之中。

高中毕业时所作的选择对个人的人生道路具有重要意义。对于许多中学生来说，要独立地作出这样的选择还有一定的困难。他们常常不清楚自己究竟从事什么职业或在什么领域里继续深造是最合适的，最可能有作为的，他们也不太清楚这些职业和领域的情况，更不清楚整个社会的需要。学校和家长确实有责任帮助他们，但这种帮助不是在填写毕业志愿前才开始，也不是由成人代替他们作出选择，而是应该帮助学生认识自己，认识自己可能要从事的事业之独特的社会意义和全部艰辛，了解从事这项职业的人员

在心理素质、品德、知识、才能等方面的要求。教师和其它成人对青年择业的帮助在进入高中以后就应有计划地进行，应着力于提高学生自主选择的认识能力。青年劳动基本素养的提高，包括理论思维、创造力的培养和一定程度的基础技术教育等方面。在没有条件进行综合性劳动技术训练的情况下，可以按各人的兴趣爱好，学习某一方面的劳动技能技巧。

此外，在高中学生的感情生活和交往中，友谊，在有些学生那里还有初恋或单恋，占有相当重要的位置。指导学生正确对待友谊与爱情，这是高中教育中较细致和带有相当复杂度的一个方面，然而却是不可忽视的一个方面。对于学校教育来说，最重要的是教师与学生一起创造出充满真挚友情和精神活力，具有丰富多彩活动的集体。这样一个集体能治疗不少青年的"情感病"，能培养出一批高尚、热情、善良的青年。

思　考　题

1. 解释下列概念：

个体身心发展　内发论　外铄论　主体实践论　最佳发展期　最近发展区　个体先天因素　个体后天因素　环境因素

2. 人的身心发展与动物的生长发育有何区别？认识这些区别的教育学意义是什么？

3. 人的身心发展的基本规律是什么？认识这些规律的教育学意义是什么？

4. 试析你自己至今为止的成长过程，看看哪些主要因素在你发展过程中产生了作用？这些作用的性质和状态发生过什么变化？

5. 试论中学阶段教育对人生的特殊意义与任务。

6. 学校教育的个体发展功能是什么？它与社会发展功能之

间的关系是什么？请复习全编以后，提出自己的见解。

本编主要参考文献

1. 瞿葆奎主编，陈桂生、丁证霖等选编：《教育学文集·教育与社会发展》，人民教育出版社 1989 年版。

2. 瞿葆奎主编，雷尧珠、王佩雄选编：《教育学文集·教育与人的发展》，人民教育出版社 1989 年版。

3. 孟宪承编：《中国古代教育文选》，人民教育出版社 1979 年版。

4. 华东师范大学教育系、杭州大学教育系合编：《西方古代教育论著选》，人民教育出版社 1985 年版。

5. [英]博伊德、金合著，任宝祥、吴元训主译：《西方教育史》，人民教育出版社 1985 年版。

6. 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存》，上海译文出版社 1979 年版。

7. [美]格莱因著，计文莹、江美常等译：《儿童心理发展的理论》，湖南教育出版社 1983 年版。

8. [苏]科恩编著，陈赞义、陈历荣等译：《中学高年级学生心理学》，知识出版社 1985 年版。

第 二 编

学校教育模式论

当我们对教育功能有了较系统而清晰的认识以后，接下来要讨论的问题是：在学校教育领域内，教育的功能怎样得以实现？

具体地说，在学校工作中实现教育功能要通过两个层次的转换。第一层次由社会对学校教育宏观控制完成。政府通过制定教育目的、确立教育制度和规定学校课程体系乃至组织专人编写教材等来保证合乎需要的教育功能的实现。教师虽然不直接参与宏观层次的控制，但任何教师的工作都是在这个既定框架内进行的，教师工作的好坏也直接关系到宏观要求的实现，因此，每一位教师都必须了解本国的教育目的、制度与课程体系。如果从教师投入教育改革的角度看，那么要掌握的不仅是本国的状态，还需要具备相关的理论知识和宽阔的历史与世界的眼界。第二个层次的转换与教师关系更为直接、密切，那就是通过学校内部的各类活动，通过教师的工作来实现教育功能。在这一层次上，功能以学校内活动的形态存在，进一步得到发挥。在第二编中我们阐述的是第一层次的转换。关于第二层次的转换将在第三编中阐述。

学校教育目的、制度与课程在理论上有众多流派，在世界各国的历史与现实中又都是以整体综合的形态存在，并且“千姿百态”、不时变幻，怎样才能有效地研究这一层次的问题呢？

我们学习种植花木，决不是学种每一株花木，而是学种某些品种的花木。同样，我们学习人类在教育宏观控制方面的经验与理

论，决不会学习这方面人类已有过的每一种经验与理论，而是学习若干类型。学种某一品种的花木，最终是通过学种这一品种花木中的一株来实现的。同样，学习某一类型的教育宏观控制，只不过是学习其中的一个具有典型性和代表性的宏观控制系统。这种典型的、代表的系统我们称之为学校教育模式，它是某种教育目的、制度和课程、教材等方面的综合整体。教育学和教育史学的专家们，运用历史的、比较的研究方法，已经发现了许多学校教育模式。有些学校教育模式是国家或社会权威颁令推行的，已成为历史或现实，我们称之为国家的学校教育模式。[①] 有些学校教育模式是教育思想家和实干家从理论上阐述的，虽说它们有机会投入实验甚至推广，但毕竟还没有被正式列为国家法定的教育体系，故而我们称之为理论上的教育模式。学习和研究学校教育模式是我们掌握人类教育宏观控制经验与理论的简捷、有效的途径。了解了这些模式，对我们参与现实的教育改革是非常有用的。

学校教育模式往往具有体系上的系统性、周密性和稳固性，但模式并不是一成不变的。国家的学校教育模式是它自身历史发展的结果，又是它的未来的起点。理论上的学校教育模式不断地在修正和发展着，看上去只是纸上谈兵，但它们富有探索性，教育改革中创新的思想资源往往来自它们。我们在学习教育模式时，不要把它们看成是凝固的东西，它们是发展变化着的。

古代世界各地域、民族或国家受当时的交通工具、通讯工具以及生活方式的限制，相互间很少交流，它们的教育多半是各自社会条件下的单独产物。一些古老文明的国家在漫长的教育实践的历史中形成了各自独特的教育传统——古代的一些学校教育模式。世界进入近代，特别是进入现代以来，社会处于持续不断的变化和

① 怀特(White, M. A.)和杜克(Duker, Jan)把国家的教育模式称作"历史上的教育模式"〔怀特和杜克著：《教育，一种概念的和实证的研究(Education, A Conceptual and Empirical Approach)》1973 年英文版〕。

发展中,这就导致了世界各国教育改革的频繁发生。所有这些改革都不是独立地、单独地进行的,而是在广泛的国际间的交流、影响和合作下展开的。因此,现代世界的教育具有国际化的倾向,各国的教育越来越多地具有了共同的组成成分、特点和趋势。我们在考察现代学校教育的诸模式时,很自然地会发现它们不象古代学校教育和诸模式那样是纯品种,它们已经是“杂交”的新品种。学习学校教育模式,要理解它们之间的相互渗透。

现代世界的学校教育运动,一方面力求打破传统教育的格局,谋求革新;另一方面“过时的教条和习俗仍然深刻地影响着教育”[①]。整个现代世界的学校教育运动始终贯穿着“各种传统力量与各种改革和变动力量的相互作用”[②]。我们在学习学校教育模式,特别是学习理论上的学校教育模式时,尽管涉及一些流派,但只要把握现代世界的学校教育运动中传统与变革这样一条矛盾运动的主线,就不难理解众多的模式和流派。

---

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著,华东师范大学比较教育研究所译:《学会生存》,上海译文出版社 1979 年版,第 37 页。

② 卡扎米亚斯、马西亚拉斯合著,福建师范大学教育系等合译:《教育的传统与变革》,文化教育出版社 1981 年版,第 20 页。

第四章　学校教育模式构成的主要成分及其基本概念

学校教育模式主要是由教育目的、制度和课程组成的一个宏观控制的连续统一体。在认识几种具体的模式以前，我们需要具备对构成模式的主要成分的认识，包括它的概念与理论、性质与作用、关系与类型。在讨论学校教育模式时一般不涉及学校内部活动，但在遇到难以人为割断两个层次的联系时，也可能略微涉及到学校内部活动的若干方面。

第一节　教育目的

一、学校教育的目的的层次结构与学校教育的目的的意义

1. *学校教育的目的的概念与层次。*

广义的教育目的是指人们对受教育者的期望，即人们希望受教育者通过教育在身心诸方面发生些什么样的变化，或者产生怎样的结果。国家和社会教育机构、学生的家长和亲友、教师等，都对新一代寄予这样那样的希望。这些希望都可理解为广义的教育目的。所以，从广义的教育目的上讲，“每一公民都对之有兴趣”[①]，这是事实。但如此笼统地使用教育目的这个概念，就不便于我们讨论有关教育目的的一些理论问题。因此，我们把教育的

---

① 怀特(White, J.)：《予以重新阐述的教育目的(The Aims of Education Restated)》1982 年英文版，第 1 页。

目的限制在学校教育的范围内,分层次地加以界说,层次结构如下(图1):

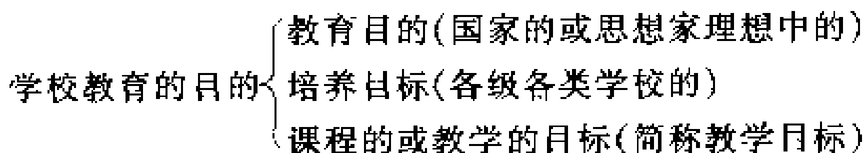


图4.1 学校教育的目的层次结构

教育目的是指国家(在理论上的学校教育模式中则是指教育思想家)对教育应培养怎样的人的总要求。各级各类学校无论具体培养什么社会领域和什么社会层次的人才,都必须努力使所有学生都符合国家提出的总要求。因此,教育目的对所有的学校具有普遍指导意义。任何一所学校面对的学生无论有怎样的个别差异,如体质强弱之不同、成绩高低之不齐、兴趣爱好之不一,等等,都必须努力使他们符合国家提出的总要求。所以,教育目的对受教育者的要求具有一般的性质。例如,我国1985年5月27日颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》中指出:"要造就数以亿计的工业、农业、商业等各行各业有文化、懂技术、业务熟练的劳动者。要造就数以千万计的具有现代科学技术和经营管理知识,具有开拓能力的厂长、经理、工程师、农艺师、经济师、会计师、统计师和其他经济、技术工作人员。还要造就数以千万计的能够适应现代科学文化发展和新技术革命要求的教育工作者、科学工作者、医务工作者、理论工作者、文化工作者、新闻和编辑出版工作者、法律工作者、外事工作者、军事工作者和各方面党政工作者。所有这些人才,都应该有理想、有道德、有文化、有纪律,热爱社会主义祖国和社会主义事业,具有为国家富强和人民富裕而艰苦奋斗的献身精神,都应该不断追求新知,具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神。"[①] 我国现阶段

① 国家教育委员会办公厅编:《基础教育法规文件选编》,北京师范大学出版社1988年版,第3—4页。

对教育所培养的人的这一总要求，反映了我国当今社会诸方面发展对人才类型和素质的全面要求，也体现了它对各级各类学校的普遍的指导意义，以及它对新一代的一般的要求。正是教育目的对新一代要求的普遍性与一般性，使之关系教育的全局。教育制度的制定、教学内容的编制以及教学和教育方法的运用，无一不受教育目的的制约。可见，教育目的是整个教育工作的方向，它是一切教育活动的出发点和所要寻求的、预期的结果。每一教育模式的导向、特点都取决于教育目的。教育目的强调培养军人或武士，教育体系遂有军国主义的倾向；教育目的强调培养国家公民，教育体系遂有强调基础教育和注重培养民族情感的倾向；教育目的强调培育英才，教育体系遂有强调高质量教学和鼓励竞争选拔等倾向；教育目的强调个性自由发展，教育体系遂有灵活多样和自由活泼的倾向，如此等等。

教育目的是各级各类学校遵循的工作总方向，但它不能代替各级各类学校对所培养的人的特殊要求。各级各类学校确定的对所培养的人的特殊要求，我们习惯上称为培养目标。它是由特定的社会领域（如教育工作领域、化学工业生产领域、医疗卫生工作领域……）和特定的社会层次（如普通劳动者、熟练技术工人、管理人员、高级行政人员、专家……）的需要所决定的，也因受教育对象所处的学校级别（初等学校、中等学校、高等院校）而变化。为了满足各行各业、各个社会层次的人才需求和不同年龄层次受教育者的学习需要，才有各级各类学校的设立。教育目的是对所有的受教育者而言的，而培养目标是针对特定的对象提出的。各级各类学校的教育对象各有不同的特点，制定培养目标不可能不考虑自己学校学生的特点。培养目标的制定受多方面因素的制约，诸因素又交织在一起，可用图 4.2 表示。

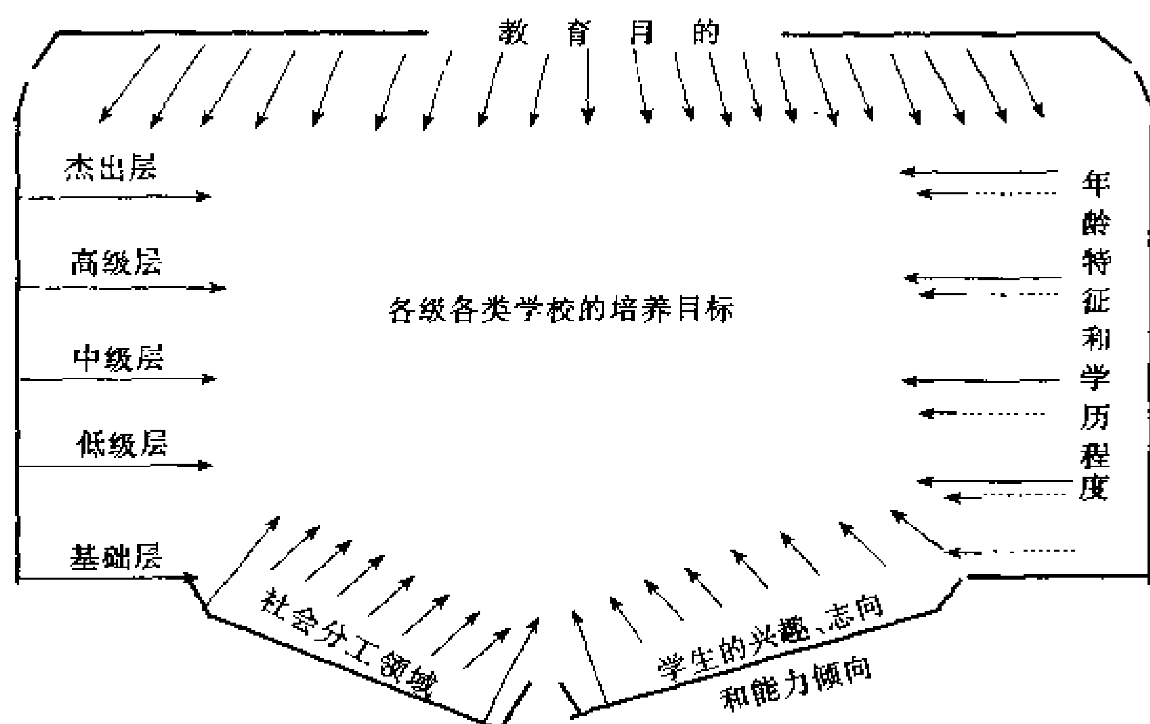


图 4.2　培养目标制定的诸因素及其关系

1986年4月12日我国颁布的《中华人民共和国义务教育法》,明确规定了九年义务教育的培养目标:"使儿童、少年在品德、智力、体质等方面全面发展,为提高全民族的素质,培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基础。"国家要求全日制普通中学"既要为高一级学校输送合格的新生,当前还要着重注意培养大批优良的劳动后备力量"①,"要使学生具有爱国主义精神,培养共产主义道德品质,逐步树立无产阶级世界观和人生观,立志为人民服务,为实现祖国的社会主义现代化服务。要使学生学好文化科学基础知识和基本技能,培养能力,发展智力。要使学生的身心得到正常的发展,具有健康的体质。同时,要使学生具

① 《教育部关于全日制普通中学全面贯彻党的教育方针、纠正片面追求升学率倾向的十项规定(试行草案)》,国家教育委员会办公厅编:《基础教育法规文件选编》,第93页。

有一定的审美能力和初步掌握一些劳动技能。"① 这些规定体现了全日制普通中等学校在为国家培养需要的各种人才和为个体发展方面所处的基础性地位,它有别于承担专门化教育任务的专业学校的培养目标。

教育目的与培养目标之间的关系是普遍与特殊之间的关系。我们掌握了制定教育目的的原理,也就不难把这些原理用于培养目标的设定上。况且上文已对培养目标制定的原理作了简括的说明。故我们在讨论教育目的的制定时,一般不再谈培养目标的制定。

学校培养人的工作,是长期、复杂而又细致的工作。学校实现教育目的和培养目标不是一蹴而就的事,对学生的培养和改变要靠日积月累。这就要求教师在工作中明确:在一段时间内,教一门学科或组织一项活动应使学生在认知、情感、行为和身体诸方面发生一些什么变化(成长或发展)。在教学和教育的过程中,教育者在完成某一个阶段(如一节课、一个单元或一个学期)工作时希望受教育者达到的要求或产生的变化结果,我们称之为课程的或教学的目标,即教学目标。教学目标与教育目的和培养目标之间的关系是具体与抽象的关系。教育目的和培养目标可以理解为教育意志,它们落实在一系列实现教学目标的行动上。无数教学目标都维系在通向教育目的和培养目标的"干线"上,这样就保证了每一项教育行动都是指向目的这一过程的一部分。教学目标的有次序的渐进和积累是向教育目的和培养目标的接近。所以说是"接近",那是因为"'目的与目标根本不同。你能测量目标,但不能测量目的。一个最后的目的是一种哲学力量……'(引自 A·比安切

① 《教育部颁发〈全日制六年制重点中学教学计划(试行草案)〉,〈全日制五年制中学教学计划(试行草案)的修订意见〉的通知》,《基础教育法规文件选编》,第 145 页。

里的著作)"[①]。正因为教学目标与教育目的和培养目标有着这样的区别,我们对制定教学目标的技术将在第三编中予以介绍,在本编讨论教育目的制定问题时将不涉及教学目标的制定。

2. 学校教育目的的意义。

看来,在不同层次的学校教育的目的中,总的教育目的居统帅地位,它的改变会牵动教育全局的变化。这在教育改革中体现得最为明显。凡要进行教育改革,必定会遇到教育目的改变的问题。因为,"改革总是面向未来的创造行动,它应该改进令人不满意的现状,所以,它包含着未来的憧憬,在变化了的环境中的新人的形象,以及一项社会的设计。因此,在每一项革新之中,必须要重新确定教育方案,换言之,真正的革新总是含有为了寻求未来而提出的新目标。在每一项革新中,总会涉及到教育的目的。"[②] 但是,"革新本身无所谓好坏,只有当它是人类进步的推动力时,它才是有益的。另一方面,为革新而革新,草率的和考虑不周的革新,只能打乱教育进程。所以,革新要以认真的研究和经验为基础。"[③]这番话是针对70年代许多国家大刀阔斧地进行教育改革而言的,因为有些改革产生了令人失望的结果,有些改革中途夭折了。其中遇到的一个问题,是教育目的改变的难题。在这样的背景下,国际教育局于1975年、1976年和1980年分别召开过三次"教育目的和教育理论"的咨询会,旨在组织众多国家的专家来研讨教育目的制定的问题。[④] 当前我国与世界上许多国家都面临着教育改革

---

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著,华东师范大学比较教育研究所译:《学会生存》,第199页。

② 查尔斯·赫梅尔著,王静、赵穗生译:《今日的教育为了明日的世界》,中国对外翻译出版公司1983年版,第15页。

③ 查尔斯·赫梅尔著,王静、赵穗生译:《今日的教育为了明日的世界》,中国对外翻译出版公司1983年版,第15页。

④ 参见联合国教科文组织(UNESCO)编辑出版:《教育目的(Educational Goals)》,1980年英文版。

的问题，因此，进一步认识这一问题，对处在改革年代的教育工作者来说不是多余和无关紧要的。

二、制定教育目的的基本原理

1．教育目的是时代精神的体现。

历史上有些教育思想家（特别是醉心于形而上学的哲学家和神学家）试图找到放之四海而皆准的、万古不变的教育目的。但教育史上的事实证明了教育目的是随时代的变迁以及社会条件的不同和变化而有不同和变化的。否则，人类教育史上就不可能出现那么多形形色色的教育目的。例如：中国封建社会提出要培养"格物"、"致知"、"正心"、"诚意"，"修身"、"齐家"、"治国"、"平天下"[①]的士；古希腊雅典代表贵族民主政治的人鼓励青年借助于"自然的禀赋和实践"成长为个人奋斗的与"有教养的人"；[②] 古希腊雅典代表贵族专制政治的人（如柏拉图）则主张最高层的教育应培养有理性的哲学家；古希腊的斯巴达为维护奴隶主在武力征服基础上的统治要求全民皆兵，把教育目的定为培养坚毅、勇敢的武士；古罗马帝国要培养的是雄辩家；欧洲中世纪教会垄断学校教育，清一色地培养僧侣，直至 11 世纪后世俗领主才发展起他们的骑士教育；文艺复兴时期，人文主义者为冲破宗教神学和封建势力对人的束缚和控制，要求儿童"自行其是"[③]，"愉快和自由地成长"[④]，"学知我们怎样归依自己"[⑤]；出于近代科学和资本主义兴起对科学知

---

① 朱熹：《大学章句集注》；《四书五经》上册，世界书局（原书无版年）。

② 普罗泰戈拉语，引自北京大学哲学系编译：《古希腊罗马哲学》，三联书店出版，第 138 页。

③ 拉伯雷：《巨人传》上卷，上海译文出版社 1981 年版，第 207 页。

④ 蒙田：《论儿童的教育》，华东师范大学教育系和杭州大学教育系合编：《西方古代教育论著选》，人民教育出版社 1985 年版，第 408 页。

⑤ 蒙台涅（蒙田，保留原书中的译法）语，引自《从文艺复兴到十九世纪资产阶级哲学家政治思想家有关人道主义人性论言论选辑》，商务印书馆 1966 年版，第 163 页。

识的需要，培根提倡百科全书式的人物，夸美纽斯主张造就“泛智”[1] 的人；英国资产阶级与世俗贵族妥协的教育上的产物是绅士教育；中国清末兴学，中体西用，所谓“新教育”的目的是“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”[2]；民国第一任教育总长蔡元培于1912年7月10日至8月10日的临时教育会议(民国第一次中央教育会议)上，发表了“以公民道德为中坚，盖世界观及美育皆所以完成道德，而军国民教育及实利主义则必以道德为根本”[3] 的目的；作为“五四”新文化运动的一部分，全国教育会联合会从1919年起就着手考虑全国学制改革的问题，1921年中华教育改进社成立，在这两个民间教育社团的努力下，终于于1922年10月在济南召开的第八届全国教育会联合会议上拟定了《学校系统改革案》，并交北洋政府于同年11月1日颁行，文中虽讳言目的，但还是提出了“谋个性之发展”[4] 的目的；1924年，孙中山规定“全力发展儿童本位之教育”[5] 方针，遵照这个方针所要求达到的目的自然是儿童个性发展；1929年，国民党政府为维护统治改变目的，强调“忠、孝、仁、爱、信、义、和、平”[6]。上述这样一张历史上教育目的的不完全清单，足以有力地证明教育目的具有历史性、时代性和社会性，在阶级社会里有鲜明的阶级性。

这样看来，是不是可以说教育目的制定的依据是社会条件呢？是的。教育目的“基本上”“是由社会确定下来的”。[7] 但教育目的

---

① 夸美纽斯：《泛智学校》，张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1979年版，第42页。

② 陈学恂主编：《中国近代教育大事记》，上海教育出版社1981年版，第171页。

③ 蔡元培：《全国临时教育会议开会词》，《教育杂志》第4卷第6号(1912年9月)。

④《颁行施行之学校系统改革案》，《新教育》第5卷第5期。

⑤ 孙中山：《中国国民党第一次全国代表大会宣言》，《孙中山选集》，人民出版社1981年版，第597页。

⑥ 引自林本：《现代的理想中学生》，台湾开明书店1978年版，第7页。

⑦ 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存》，第199页。

并不是一份社会规划，而是对一定社会所要培养的人的设计。这样，制定教育目的就是从社会条件出发，透过对社会的认识来看待人的发展问题，从而提出培养人的蓝图。按照马克思主义对人的看法，人是一切社会关系的总和，人是在投身革命实践的过程中既改造了客观世界又改造了人自身，因此人是历史的产物，是发展变化着的。现在的人是从过去的人发展而来，未来的人的发展建立在现在的人的发展基础之上。这样，制定教育目的既要考察、认清新旧社会的联系，过去的人与现在的人和未来的人之间的联系，又要考察、认清新旧社会的不同，过去的人与现在的人和未来的人的不同，从而才能提出合理的新的教育目的。也就是说，教育目的要体现时代精神。那末，怎样才能找到合理的新的教育目的呢？

2. 重新制定教育目的的思想方法。

新的教育目的的叙述，是表示在某一特定时期和社会里，有特别要注重的人的发展的导向。凡是仍然是合理的、教育中已进行得顺利的人的发展的方面，一般不再强调和提请教育予以注重。所要突出研究和重新加以叙述的教育目的是要指明：新的社会需要与滞后于社会发展的现存教育所培养的人之间的脱节和矛盾之处。这就是制定教育目的的基本原理。

我们在运用这个原理拟订教育目的时，一般说来，并不是不分轻重缓急、面面俱到地陈述所有的对受教育者的要求，而是抓住社会对人的新要求与教育不能满足或适应新需要之间的矛盾，以此作为叙述教育目的的重心。例如，中华人民共和国的成立结束了半殖民地半封建旧中国的悲惨命运，社会需要进人一个和平建设的时期，旧社会遗留下来的学校需要加以改造才能适应新中国建设的需要，故而1949年我国订定的教育目的是“培养国家建设人才”[①]。又

① 《中国人民政治协商会议共同纲领》，《中华人民共和国教育大事记(1949～1982)》，教育科学出版社1983年版，第3页。

如，在日本，当代科学技术竞争急需有大量富有探索精神和创造性的新人，经济的繁荣和政治的民主化需要有独立性、自主性的个人，而日本的学校为升学竞争所困扰，家长式的教育、"考试地狱"般的学校生活、填鸭式的教学成了社会发展的桎梏，于是日本教育界人士大声疾呼个性发展的教育目的，并把个性发展、丰富的创造能力列入21世纪的教育目的。① 60年代末以来，国际上还针对50年代的测量与评价运动，即针对"学术优秀运动"②，提倡学生自由发挥个性，揭露学校生活的苦闷，反对学校过于强调学业竞争的意见纷纷出现，不少教育家感到现代化社会的发展应包括人际关系的改善和个人精神世界的充实，于是提倡个性发展、自我意识、爱的情感等目的。

总之，教育目的是教育工作的方向，教育的制度、教学和教育工作无一不受教育目的的支配。教育目的对整个教育过程有着牵一发动全身的作用。

第二节 学校教育制度

一、学校教育制度的主要概念

广义的教育制度指国家制定的教育目的、方针、教育经费控制、教育行政组织系统以及有组织的教学和教育的机构体系。狭义的教育制度，即学校教育制度，简称学制，指各级各类学校系统。学制规定各级各类学校的性质、任务、入学条件、学习年限及其相互之间的纵横关系。它为教育目的的实施提供了制度化的组织保证。

---

① 参见《日本临时教育审议会审议经过概要(之三)》，教育发展与政策研究中心编：《发达国家教育改革的动向和趋势》，人民教育出版社1986年版，第190页。

② 黄显华：《美国教育改革对香港的启示》，《明报月刊》(香港)1988年3月号。"学术优秀运动"指本世纪50年代和60年代，美国教育为了适应国际经济和军事竞争的需要，提倡主知主义的教育，重视学校的基本知识和技能、自然科学、数学和外语的教学质量的提高，借助测验手段强化教学质量并选拔天才给予特殊培养。

1. 各级学校。

各级学校，包括学前教育机构、初等学校、中等学校和高等院校。

学前教育机构是对入小学前的幼儿进行教养和教育的设施，称为幼儿园或幼儿学校。幼儿教育机构产生于 18 世纪 70 年代的欧洲，直至 19 世纪后半期才在资本主义国家广为设立。中国 1904 年《奏定学堂章程》中规定设蒙养院，至 1922 年改名为幼稚园，现制称幼儿园。各国规定幼儿园招收幼儿的起讫年龄不统一，如日本、联邦德国为 3 至 6 岁，英国为 3 至 5 岁，法国为 2 至 6 岁，苏联为 2 个月至 7 岁，我国为 3 至 6 或 7 岁。幼儿园有全日制和寄宿制等不同形式。幼儿园注重养成幼儿良好的生活习惯和培养起码的生活自理能力，注重卫生保健和营养。幼儿园的教学活动以游戏为主要形式，逐步学习语言、环境、图画、音乐、舞蹈和手工制作。

初等学校是对学龄儿童和青年、成人进行读、写、算以及自然和社会常识等基础教育的机构。对儿童实施初等教育的学校为小学。中国自西周起，有“小学”，后各代官学中的四门小学、私学中的蒙馆和义塾等都属初等教育的范围。西方古代雅典的弦琴学校，中世纪欧洲的教区学校和中世纪后期市民办的城市学校（由基尔特学校[1] 演变而来，由市政机关管理）等，均类似于小学。资本主义国家在 19 世纪推行义务教育，小学方有长足的发展。中国的公立小学始建于 1897 年南洋公学之外院，1902 年始于《钦定学堂章程》的学制中确立。旧中国小学以四二分段（初小 4 年、高小 2 年）实施最久。建国后，小学采用过 5 年一贯制、6 年四二分段制以及 6 年一贯制。建国初，对青年、成人进行初等教育的学校有工农速成初等学校、业余初等学校和识字学校。

---

[1] 基尔特学校，又称行会学校，乃指 14 世纪欧洲新兴城市商人和手工业者的行会组织创办的学校，让市民子弟接受粗浅的民族语和计算的教育。

中等学校是介于初等教育和高等教育之间的教育设施，包括有中学(普通中学)、中等专业学校和中等职业技术学校、农业中学等，还包括实施中等业余教育的学校。中国古代教育只有初等、高等两段之分。中学是实施中等普通文化科学知识教育的机构。德国梅兰克顿于1526年创设的文科中学为近代中学之始。中国1895年盛宣怀奏办北洋中西学堂，始有类似中学的“二等学堂”之设。次年，刑部侍郎李端棻上《推广学堂疏》，建议学制分小学堂、中学堂、大学堂三级。1898年光绪帝听从梁启超的建议，下旨改省会大书院为高等学堂，郡城之书院为中等学堂，州县之书院为小学堂，中国中学之名称正式确定。1902年《钦定学堂章程》在学制上确立了中学以及中等实业学堂和师范学堂。自1922年起，中国的中学分高级中学(3年)和初级中学(3年)两段。新中国建立以来，大多数时期中学学习年限为6年，分初、高中两段，各3年。有分开单独设校的，为初级中学、高级中学；有两段设于一校的，为完全中学。也有实行5年制的中学，初中3年，高中2年分段；以及实行5年一贯制的中学。

高等院校是培养各种专门人才的机构，现代高等院校除教育工作外还承担科学研究的任务。早在奴隶社会，世界上一些文明古老的国家就设立了高等教育机构。中国封建社会中，汉朝的太学，晋代的国子学，北齐的国子寺，隋代的国子监，唐、宋时的国子学和太学，元、明、清的国子监，均为类似大学的机构。中国古代的书院有许多具有大学的性质。中国近代大学之设首推1898年建立的京师大学堂。在外国，迄今还存在的古老的大学有公元859年创立的摩洛哥非斯城的加鲁因大学，970年创立的开罗的爱资哈尔大学。欧洲最早的大学诞生于12世纪，最古老而又著名的大学有意大利的博洛尼亚大学、法国的巴黎大学、英国的牛津大学和剑桥大学。现代的高等院校一般设有专修科、本科和研究生院(部)三个层次的教育。

2. 各类学校。

各类学校，按学校的任务分，有普通学校、专业学校等；按教育对象的特点分，有为特殊儿童开设的学校和为一般正常儿童开设的学校等；按学校组织形式分，有全日制学校、半工半读学校和函授学校、业余学校等，每一类学校都处在一定的级上。

普通学校，指中学和小学。

专业学校，有中等和高等之分，甚至也有初等专业学校。中等的专业学校包括技术学校、师范学校以及医疗卫生、财贸等方面的学校，一般招收初中毕业生，学习年限为3至4年；外语、体育和艺术领域的中等学校有时招收小学毕业生或在学的初中生，学习年限长短不一。高等学校有大学、学院和专科学校之分。大学在世界许多国家是指由不同专业的院（文、理、商、法、工、农、医、师范、艺术等学院）和系科组成的学校。我国在1952年院系调整后取消了大学之下的院的设置，把只设文理方面系科的学校称作综合大学，培养专业理论研究和教学人才。学院是实施某一专业或学科门类的教育设施，有的是大学的下属机构，有的是独立的学院。在我国目前多为独立的学院，如工学院、农学院、地质学院、铁道学院、政法学院、建筑学院、外语学院、戏剧学院等。也有许多独立的学院被命名为大学，因之称专科大学，如工业大学、医科大学、农业大学、纺织大学等，名为大学，实属学院的性质。

特殊学校，指运用特殊的方法、设备和教材对异于常态的学生进行教育的学校，如盲童学校、聋哑学校、肢残儿童学校、智力落后儿童学校、工读学校等。

中共中央和国务院于1958年9月发布的《关于教育工作的指示》，号召实行多种形式办学。随后我国主要出现了三类学校——全日制学校、半工半读学校和业余学校。农业中学也是1958年于江苏省首创，半农半读，为农村培养初级农业技术和管理人才。

3. 入学条件。

学制对入学资格均有规定。入学资格即招生报名和录取的条件和标准。入学资格一般涉及:个人的年龄、健康状况、学历和学业成绩、智力、特殊能力倾向、政治表现、品行、家庭出身和经济等条件。艺术表演的专业或学校甚至把个人的身高、身材和相貌列为入学条件。各级各类学校的入学条件一方面反映了社会对各层次、各工作或生活领域的人才的培养的选择性,另一方面反映了学校面向谁、为谁服务。

在奴隶社会和封建社会,学校为统治者所垄断。即使在统治阶级内部,享受受教育权也很不平等。典型的表现有中国唐代的学校对招生对象的严格限制。详见表4.1。①

表4.1　唐代中央学校(六学二馆)入学条件

学校的类级	入学对象限制
国子学	文武三品以上子孙,或从二品以上曾孙,勋官二品县公及京官四品带三品勋封之子。学生额300名。
太　学	文武五品以上子孙,取事官五品期亲,三品曾孙,勋官三品以上有封之子。学生额500名。
四门学	勋官三品以上无封、四品有封以及文武七品以上之子,限招500名;庶人之俊异者,限招800名。
书　学	八品以下之子及庶人之通此学者。学生额30名。
算　学	同上
律　学	同上,学生额50名。
弘文馆	皇宗缌麻已上亲、皇太后皇后大功以上亲、散官一品、中华门下三品同中书门下平章事、六尚书、功臣身食实封者、京官职事正三品供奉官三品子孙,京官职事从三品、中书黄门侍郎子。学生额30名。
崇文馆	同上,学生额20名。

注:入学年龄,律学学生为18—25岁,其余均为14—19岁。

① 参见毛礼锐、瞿菊农、邵鹤亭编:《中国古代教育史》,人民教育出版社1979年版,第293—294页。

从表4.1中可以看出封建社会学校等级森严，这是与等级社会的结构相适应的。资本主义社会的学校大大地扩大了它的招生对象，但无论如何只是以阶级学校取代了等级学校。正如列宁所说："等级学校要求学生必须属于一定的等级。阶级学校没有等级，只有公民。它对所有的学生只有一个要求：要求他们缴纳学费。……阶级学校决不以阶级限制为前提，因为阶级和等级相反，阶级总是使个人保持从一个阶级转入另一个阶级的完全自由。……即使是不收任何学费的中等学校，也仍然是阶级学校……"①社会主义制度的建立，为实现社会全体成员教育权利的平等奠定了基础。在社会主义初级阶段，由于受生产力发展和经济水平的限制，暂时还无法完全实现教育上的机会均等；由于国际和国内的阶级斗争或政治斗争的需要，社会主义国家某些专门学校的入学条件有政治条件的限制。

4. 各级各类学校的纵横关系。

各级各类学校的纵横关系是学制结构和学校之间衔接的关系。学制结构主要涉及各级各类学校在学校系统中的地位和比重的问题。它受到社会政治、经济和文化传统、教育已有发展水平等多方面因素的制约，在不同的国家中有不同的结构。

譬如说，有些发展中国家（如印度、墨西哥和斯里兰卡），将较多的人力、物力和资金投向高等教育或中等教育，造成倒金字塔形的或"蘑菇云"② 状的结构，其后果是影响基础教育发展，造成结构性失业以至浪费教育资源，高等教育质量下降。这说明学制结构要与社会条件和需要相适应，否则就会事与愿违。发达国家大力发展高等教育，有它们的理由：有足够的经济力量办学；高技术

① 列宁：《民粹主义空想计划的典型》，上海师范大学教育系编：《列宁论教育》，人民教育出版社，1979年版，第9页。

② 埃德蒙·金著，王承绪等译：《别国的学校和我们的学校——今日比较教育》，人民教育出版社 1988 年版，第488页。

部门发达,需要大量高级人才;把高校的"门"开得大些,让更多的人有机会接受高等教育,以示教育机会均等,缓和社会矛盾,等等。这种结构是否值得发展中国家仿效,要根据国情慎重考虑。我国《义务教育法》的颁行,体现了现阶段重视基础,立足于全民族文化素质的提高。这是符合我国国情的选择。

在中等教育阶段,我国1958年由刘少奇提出的"两种教育制度",推动了多种形式办学,使中等教育结构大体与国民经济的发展相适应。由于"文化大革命"的破坏,大批中等专业学校和技工学校被迫停办,农业中学、职业学校被扫荡一空,造成中等教育结构单一化——清一色的普通中学。"文革"结束后,恢复高考制度,立即造成千军万马争过"独木桥"的局面。高考落选的学生因未受到专业或职业训练,进入劳动部门后不得不予以2或3年的学徒培训,影响了劳动生产率的提高。所以,1980年国务院批转了《教育部、国家劳动总局关于中等教育结构改革的报告》。"报告"指出:"中等教育结构改革,主要是改革高中阶段的教育。要使高中阶段的教育适应社会主义现代化建设的需要,应当实行普通教育与职业、技术教育并举,全日制学校与半工半读学校、业余学校并举,国家办学与业务部门、厂矿企业、人民公社办学并举的方针。……可适当将一部分普通高中改办为职业(技术)学校、职业中学、农业中学。经过调整改革,要使各类职业(技术)学校的在校学生数在整个高级中等教育中的比重大大增长。"1958年以来的中等教育结构改革的经验和教训说明,中等教育结构的合理与否,直接关系到国家经济建设的发展和社会关系的理顺,也关系到高等教育的发展速度与结构。中等教育处于整个学制系统的中段,涉及教育对象面宽,因而是整个教育制度能否有效地为社会各方面需求服务的关键性部位。

学校间的衔接关系涉及上下级学校的沟通或断裂的问题。从学校间衔接关系的表现形式上,可把近现代的学制大体分为单轨

制和双轨制。第一章中已提到双轨制，典型的是19世纪下半叶的英国。英国产业革命前，资产阶级为其子女建立了从预备学校、中学直至大学的学校系统，而广大劳动人民的子弟只能在宗教团体主办的"贫民学校、"主日学校(星期日学校)"接受微不足道的一点教育。产业革命后，由于大工业发展需要和工人的斗争，英国政府于1870年颁布了《初等教育法》，规定对儿童实施义务教育。这样，它一方面保持原有专为资产阶级子女服务的学校系统，专门培养管理人才或专家；另一方面为劳动人民的子女设立国民小学、职业学校，专事培养驯服的国民和合格的劳动力。实行单轨制的典型国家是美国。南北战争以后，美国已建立了公立的中、小学系统。20世纪初，美国又着手改革，把专为升学的普通中学改为兼顾升学和就业的综合中学，使所有的小学、中学和大学相衔接。本世纪20年代以来，特别是第二次世界大战后，有些国家，如英国，发展综合学校，双轨制的国家的学制有向单轨制演化的趋势。现在，单纯形式的单轨制或双轨制已不复存在。

各级各类学校的纵横关系往往是一个社会的阶级、阶层和社会分工的结构的缩影。社会通过学校的筛选—成层功能复制着社会结构。

二、制定学制的原理

学制是为了完成教育目的而设计的学校系统。教育目的的阶级导向性和政治导向性决定了学制主要有利于谁、为谁服务。资本主义国家的学制之所以保护大量私立学校的存在和发展，是因为这些国家的教育目的中，除了培养合格的公民外，还要求培养资本主义统治所需要的"英才"、"能人"，而这样一些人较多出自设备优良、师资雄厚、收费昂贵的私立学校。能进这些学校的自然大多不是劳动者的子女，而是资产阶级(甚至只限于资产阶级的上层或中上层)的子女。资本主义国家高等学校的收费制度同样限制了劳

动人民子女的入学机会。表4.2和表4.3[①] 很能说明这个问题。

表4.2 从家庭出身看文法学校或私立中学11岁学生百分比(英国)

家庭出身	1931—1940	1946—1951
非体力工作人员	38.9	48.5
体力工作人员	9.8	14.5

表4.3 8个欧洲国家高等学校学生的社会出身

	社会职业类型						
	年份	A	B	C	D	E	其他
英国	1961	61.0	13.0	—	—	26.0	—
	1970	46.0	27.0	—	—	27.0	—
芬兰	1965	32.1	29.3	17.3	—	19.9	1.4
	1970	27.3	20.3	23.0	—	21.3	8.1
法国	1960	55.2	34.4	5.8	—	4.6	—
	1968	47.0	30.7	6.3	—	11.9	—
联邦德国	1961	34.2	29.0	3.6	14.7	5.4	—
	1970	26.2	35.7	4.2	14.3	12.6	—
荷兰	1961	42.0	47.0	—	—	8.5	—
	1970	37.0	49.0	—	—	14.0	—
挪威	1964	33.6	11.1	12.0	—	23.9	—
	1969	37.6	11.0	7.5	—	19.5	—
瑞典	1950	55	39	—	—	6	—
	1960	48	39	—	—	13	—
	1968	40	37.4	—	—	22.6	—
南斯拉夫	1960	40.1	—	26.5	—	17.5	3.0
	1969	21.5	28.8	20.2	—	20.5	9.4

注:分类(瑞典除外)—A:高级职业;B:中级职业;C:独立农民;D:其他独立工人;E:低等职业。

① 引自徐辉、陈晓菲:《试论国外教育民主化运动》,《华东师范大学学报》(教育科学版),1990年第2期。

这两张表部分地反映了资本主义国家的阶级关系和与之相应的学制结构。自 50 年代以来，尽管资本主义国家和工人政党和其他代表社会中下阶层利益的团体和个人一再呼吁教育机会均等[①]，但“经过几十年发展后仍然未能消除社会中下层家庭子女在享受教育权利方面所处的不利地位”[②]。

1957 年，毛泽东指出：“应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”[③] 这个教育目的体现了社会主义社会公有制生产关系，体现了社会主义建设的主要依靠力量是工农大众，同时指示教育要面向广大工农，培养新型的劳动者。在这个指示指引下，中共中央、国务院于 1958 年发布了《关于教育工作的指示》，指出：“现行的学制是需要积极地妥当地加以改革的。”从而全国许多地区开展了学制改革的试验，采取多种形式办学，创办了三类主要的学校，学校的数量获得空前的发展，学校面向工农子弟和工农群众、干部。新中国成立以来相当长时间内，高等学校免收学费的政策与资本主义国家形成鲜明的对比，在广大劳动人民家庭经济条件较差的情况下，政府为广大工农子女创造入学条件，为改变旧中国和几千年剥削制度造成的劳动者文化上处于被剥夺和落后地位作出了巨大努力，体现了我国社会主义学制是为无产阶级、广大劳动人民服务的，而不像资本主义国家是为培养特权阶层设计的。

虽然教育目的为学制的制定确定了方向，明确了学校为谁服务的问题，但学制的结构方式还要依据社会阶级、阶层的结构和社

---

① 教育机会均等，是指从教育制度上力求消除社会环境给受教育者带来的不利条件，使人人都具有受教育的权利。这是一个复杂的问题，有社会制度的问题，也有生产力发展水平、人口、地区差别等问题。哪些是突出的问题因各国具体情况而异。教育机会均等常与英才教育相对立，迄今是一个两难课题。

② 徐辉、陈晓菲：《试论国外教育民主化运动》，《华东师范大学学报》（教育科学版），1990 年第 2 期。

③《关于正确处理人民内部矛盾的问题》，《毛泽东选集》第 5 卷，人民出版社 1977 年版，第 385 页。

会分工的结构。金字塔形的社会阶级和阶层结构，是造成学制结构的金字塔形的原因之一，近代欧洲国家的学制大体上属于金字塔形。现代一些较发达的国家的学制，逐渐由金字塔形向梯形式学制结构演变，这除了社会经济和科学发展的因素外，社会的中产阶级队伍的扩充是一个重要因素。美国是一个以中产阶级为主体组成的社会，故而在它那里产生了典型的单轨制。第二次世界大战结束以来，世界各国的高等教育有较大的发展。这一发展的主要原因是社会的体力劳动与脑力劳动的结构比例发生了变化，许多体力劳动越来越被脑力劳动所取代。总之，学制结构要与社会结构相适应。当然，社会结构的变化根本上是由生产力、经济和科学技术的发展所引起的。学制结构体现社会生产力、经济和科学技术的发展对教育的需要。

学制不但要根据教育目的以及社会诸方面的需要和条件来设计，而且还要考虑到人的发展的特点。例如，人们认识到关键期的存在，早期教育就得到了强调；认识到年龄特征的存在，年龄特征就成为学制上考虑学校分段的因素之一；出于个别差异上的考虑，就有设立特殊学校的必要。此外，学制的制定还要考虑国家原有教育的发展水平和整体性结构中各级各类学校内有联系的合理性。

总之，学制的制定应以教育目的为纲，综合、全面地考虑适应社会和人的发展的需要和教育自身的状态。

第三节 课程与教材

学校系统建立起来后，教育当局就要考虑学校教些什么、学生学些什么的问题，也就是课程与教材的问题。

一、课程的概念与课程的类型

1．课程的概念。

课程是个多义词。最广义的课程"是叙述学校制定的教育工作计划的范围和安排的书面文件"[1]。这个定义相当于教学计划的定义,可以说教学计划与最广义的课程是同义词。说得具体些,最广义的课程或教学计划是根据教育目的和不同类型学校的任务制定的有关学校教学和教育工作的指导性文件,它具体规定学校应设置的学科、各学科开设的先后顺序、课时分配以及学年编制[2]等。次广义的课程是指学校中设置的全部教学科目。狭义的课程是指确定学科的领域,即专指一门教学科目,是教学科目的同义词。教学科目简称学科。教学计划拟定中的核心问题是教学科目设置的问题,以下要讨论的课程问题是学科设置的问题。

2. 课程的类型。

毫无疑问,课程设置同样体现教育为社会发展服务,教育与个体发展相适应的基本原理。它首先表现在不同时代学校教育课程总结构体系的重大差别上。如古代的学校教育重在语言、政治和伦理或宗教,自然科学学科、技术性学科和社会科学学科直至近代后才逐渐在学校课程占据越来越重要的地位。这些变化显然与社会生产力发展,科学、技术的发展以及它们在社会生活中越来越重要的地位相关。为了使学校能更及时、更多地反映社会发展的状态与需要,适应不同个体的不同兴趣爱好和才能的发展需要,19世纪下半叶以来,学校课程设置中又出现了必修科目和选修科目[3] 的区别。这不仅增强了学校课程从总体上反映现代科技文化发展对人的要求和新内容的敏感性,面且提高了课程适应个性

---

① 乔治·A·比彻姆著,黄明皖译:《课程理论》,人民教育出版社1989年版,第6页。

② 学年编制包括学年、学期的划分,各个学期教学周期的规定,假期和节日的规定,校运动会时间、生产劳动的时间和军训时间的规定等。

③ 选修科目制度最早在19世纪美国一些大学设立,后广泛流行于其它国家,并为有些国家的中学采用。实行选科制的学校,把课程分为必修科和选修科两类,规定选修科目的学习分量(一般与学分制配合使用),学生可根据自己的兴趣和需要选择选修科目中的若干门科目,以满足规定的学习分量为限度。

的灵活性，从而加强了课程对教育功能实现的保证程度。这些效应同样发生在学校各学科的内容选择和结构组织中。当然，课程设置的总体结构和学科内容、结构还与人对社会、个体发展需要的认识和对学生认知发展的认识相关，并直接受制于教育目的和培养目标的规定，因而，即使在同一时代、同一国家中，课程设置也会有不同的方案和实践。

课程设置要从人类经验中选择出最有价值的知识和技能的体系。价值标准的导向是由教育目的决定的。倾向于强调人对社会的职责和效率的目的，如培养武士、公民或职业技术人员等，其价值标准以社会功利为中心，以此设置的课程是社会中心类型的课程。倾向于强调人对文化传统的继承和人格的自我完善的目的，如培养君子、士大夫、贵族后裔、绅士等，其价值标准以文化遗产为中心，以此设置的课程是文化中心类型的课程。倾向于强调个人经验的获得和改造、个性自然发展的目的，其价值标准以儿童为中心，以此设置的课程为儿童中心或活动中心的课程。社会中心和文化中心的课程均以学科作为课程体系的基本成分，故统称为学科中心课程，它注重分科目教学，强调每门学科知识、技能的完整性和体系性。学科中心课程是具有悠久历史的传统课程类型，如中国奴隶社会设置的礼、乐、射、御、书、数——称六艺，古希腊雅典的文法、修辞、辩证法（逻辑）、算术、几何、天文、音乐——称七艺，都是学科中心课程的类型。

时至今日，全世界各国的学校课程的类型还是以学科中心课程为主流。这是因为学科中心课程有三大优点：一是易于使各级学校的相同或相近学科领域的知识连贯起来，使它们成为一个连续系列，如初中的物理学、高中的物理学直至大学的物理学，实是一个逐步递进的连续系列。二是易于保证所授知识、技能的完整性、体系性和严密性。三是给教授带来方便，教师具备学科专业知识和借助课本往往就不难完成教学任务。但学科中心课程也有它

本身的局限性和缺陷。现代学校的不少学科中的不少知识,按学科自身的逻辑结构来说,是不可缺少的,而且对于一个未来的该学科的专家或专业工作者来说,也是必须预备的,但对于其他(往往占大多数)学生来说也许是多余的,因为它们与日常生活和学生的经验缺乏联系。学科自身的需要与学生的需要和兴趣往往有冲突,学科教师面临这种冲突时,往往容易牺牲学生的利益,迫使学生服从学科的要求。活动中心课程是针对学科中心课程的弊病才被提出的。活动中心课程是从儿童的兴趣和需要出发,以儿童的经验为基础,指导儿童自发地活动,让儿童"从做中学",以获得直接经验(虽不排斥间接经验,但要将间接经验转化成直接经验)。这种课程易于忽视基本知识和技能的训练。

为了克服学科中心课程的各学科间缺乏联系的问题,试图把几个相近的学科合并成一门学科,如把历史、地理、公民等科合并成社会常识课,又如把生物、物理、化学等科合并成自然常识课。这种类型的课程被称作大范围课程,也有人把它称作广域课程。从教育实践的检验来看,大范围课程较适合于初等教育。

为克服活动中心课程仅以儿童兴趣和需要作为组织课程依据的片面性,美国在第二次世界大战后有核心课程的流行。核心课程试图调和活动中心课程和学科中心课程的对立,要求围绕人类基本活动来确定各年级学习的中心课程。例如,1—2 年级学习眼前的环境,包括家庭、学校和所在社区;3—4 年级学习较广的环境,由县(郡)、州到国家;5—6 年级学习人类的发现和发明;7—8 年级学习环境中物理的和生物的知识;9—10 年级学习社会经济;11—12 年级作参加社会生活的准备。有的核心课程设计了一系列有关人类基本活动的主题,如人类生存、保护资源、生产和分配与消费、运输交通、社会的组织和管理、建立家庭和教育子女、娱乐和审美活动等。核心课程虽然兼顾了儿童和社会的需要,但仍然难以给学生以系统的知识。

二、教材的选择与组织

1. 教材的概念。

教材是教师指导学生学习的一切教学材料，包括教学大纲、教科书、讲义、参考书刊、教学辅助材料（如图片，教学影片，唱片，录音、录像磁带）等，甚至可包括有意识地用来为教学服务的实际情境（如供学生参观、见习或实习的场所）。在教材中，教学大纲是教材选择和组织的纲领性文件，教科书是大纲的具体化又是教材的主要表现形式，它供师生在教学中共同使用。

教学大纲是根据教学计划规定学科的教学目标、任务、知识和技能的广度和深度，学科的体系和结构，教学的进度和教学法等的教学指导文件。教学大纲是分学科编写的，一门学科有该门学科的教学大纲。为了适合不同程度的学生的需要，有时一门学科可以有不同要求的两套或两套以上的大纲。教学大纲一般分“说明”部分和“本文”部分。“说明”部分阐明一门学科教学的目标和任务、教材编选的原则、教材的排列、教学的策略等。“本文”部分阐明学科的章、节、目的标题，内容的要点，进度安排，有的大纲还规定了教学方法和教学手段的运用。

无论是教学大纲的编制，还是教科书的编写，都涉及教材选择和组织的问题。教材的选择和组织同样遇到学科中心与儿童中心的问题[①]、价值标准等问题。这里主要谈适用于学科中心课程的结构主义课程论的教材选择和组织的原则，它对当代课程改革曾产生过重要影响。

2. 教材的选择和组织——结构主义课程论。

1957年，苏联发射了世界上第一颗人造卫星。这一空间技术的领先威胁了美国的优势地位，引起美国朝野一片震惊。美国人

① 关于儿童中心的教材选择和组织将在第三编中介绍设计教学法时谈。

责备美国的教育质量低下，人们说：彼得会的，约翰却不会。1958年美国通过了《国防教育法》，在科技教育方面大量投资。在学校课程中加强了新三艺——数学、自然科学和现代外语，并邀请第一流科学家来帮助编写教材。1959年美国的"全国科学院"在伍兹霍尔召开会议，讨论如何改进中小学数理学科的教育。布鲁纳任大会主席，并作了总结报告，报告内容是后来正式出版的他的颇有影响的著作《教育过程》。该书阐述了以他为代表的、以结构主义心理学为基础的"过程—结构主义"课程论，主要是想解决教材问题。其主要的思想有四项。

(1) 心理学所作的大量的迁移的研究表明，得法的学习能造成大量普遍的迁移，甚至可使人学会怎样去学习。怎样的学习才能造成普遍的迁移呢？布鲁纳的回答是："对教材结构产生一般理解的学习"。[①] 所谓一般理解的学习，是指要改变过去的注重于细枝末节的知识的学习（记忆），倡导一种促使学生掌握学科的基本结构及研究的基本态度和方法的学习。所谓基本结构是指基本原理或基本概念。这样就要求基础课的教材应以普遍的、强有力的观念和态度为中心。"学习结构就是学习事物是怎样相互关联的。"[②] 例如："从数学中举一个例子。代数学就是把已知数同未知数用方程式排列起来，使得未知数成为可知的一种方法。解这些方程式所包含的三个基本法则，是交换律、分配律和结合律。学生一旦掌握这三个基本法则所体现的思想，他就能够认识，要求解的'新'方程式完全不是新的，它不过是一个熟悉的题目的变形罢了。就迁移来说，一个学生是否知道这些运算法的正式名称，比起他是否能够应用它们来，是次要的。"[③]懂得原理能使学科更容易被理解，也更能使学科知识以简化的方式保存在记忆里。"任何一

---

① 布鲁纳著，华东师范大学外国教育研究室译：《教育过程》，上海人民出版社1973年版，第4页。

② ③布鲁纳著，华东师范大学外国教育研究室译：《教育过程》，第5、5、19页。

个工作着的科学家通常都能谈些思想方法或态度，那是他的技艺的一部分。"[1] 数学家、文学家、自然科学家、哲学家，都各有各的研究方法和态度。如果能把学科的最普通的态度和方法一开始就传授给儿童，那末这种态度和方法将随着他们在学校里的成长而逐步发展。总之，一门学科的教材和教学应保证学生对学科结构的最基本的理解。

(2) 经研究表明："任何学科的基础都可以用某种形式教给任何年龄的任何人。"[2] 这看来很令人吃惊，但事实上任何学科的核心的基本观念是简单而又强有力的，只不过对它们的理解有一个螺旋式的上升过程。例如："4年级儿童能够玩受拓扑学和集合论原理指导的引人入胜的游戏……但是，他们不能像成人一样，用正式的词语表达这些观念或运用这些观念。"[3]这样一个论断在美国引起了课程下放运动，大学的内容往中学放，中学的内容往小学放。据说实施的结果不能令人满意，原因是原有的教师教不了。

(3) 科学发明往往需要直觉思维，但学校的习惯于分析思维的教学贬低了直觉的价值。直觉思维总是以熟悉的知识领域及其结构为根据的，但它总是很少顾及作出答案的过程，所以教学中要鼓励学生的猜想，这需要自信和勇气。尽管心理学"连直觉理解究竟由什么构成还不了然。不过，我们仍能把表达思想不清楚的天才和表达思想清楚的白痴区分开来"[4]。

(4) 教材的难度高了，并不意味着它就面向少数优秀的学生，问题"主要的是增加教材本身的趣味，使学生有新发现的感觉，把我们必须要说的东西转化成为适应儿童的思想形式，等等。这等于启发儿童对正在学习的东西的兴趣，并随之而一般地发展他对智育活动有适当的态度和评价"[5]。

---

① 布鲁纳著，华东师范大学外国教育研究室译：《教育过程》，第5、5、19页。
② ③④ 布鲁纳著，华东师范大学外国教育研究室译：《教育过程》，第8、9、38页。
⑤ 布鲁纳著，华东师范大学外国教育研究室译：《教育过程》，第51页。

我国在教材的选择和组织上有自己的特色，历来强调科学性与思想性相统一，理论与实际相联系，突出基础以及保证教材的系统性和连贯性等原则。这些原则是值得肯定的，但还应在教学改革的实践中进一步发展和完善，要借鉴国外教材编写上的好的经验和先进的思想。结构主义课程论给予人们的启示是：使教材具有最普遍的迁移价值，是教材改革需努力的一个方向。因为这样的教材能使学生学会如何去学习，这对学生的发展具有重要价值。

总之，教育目的是整个教育工作的指针，贯穿于教育过程的始终；学制是为实现教育目的而设计的学校系统和办学形式；课程与教材是学校实施教学与教育工作的内容。这三者是构成学校教育模式的要素。如果把一个国家的教育比成一条龙，那末教育目的就是龙头，教育制度就是龙骨，教育内容（课程与教材）就是龙肉，相互间关系密不可分，又各有各的效用。学校教育模式的构建若要做到为学校教育各项功能的实现提供保证，不仅需要正确认识功能本身，还需要运用教育学和心理学的知识。这也是每一位教师在认识学校教育模式时必须具备的。

思　考　题

1. 在理解的基础上，用自己的话陈述以下几个概念：学校教育模式　教育目的　学校教育制度　课程　核心课程　教学大纲

2. 你的家长和你的老师对你的教育有无目的？他们各怀怎样的目的？这些目的与我国宪法规定的“国家培养青年、少年、儿童在德育、智育、体育等方面全面发展”的根本宗旨是否相符？请你阐明国家颁定的一般的教育目的的意义。

3. 什么是我国当前普通中等学校教育的培养目标？它的特点是什么？

4. 我国当前学制改革的主要问题为什么是中等教育结构的

调整？

5. 以布鲁纳为代表的结构主义课程论的主要思想是什么？这些思想有什么现实意义？这些思想有无欠缺之处？你认为有什么办法可以加以弥补和修正？

第五章　理论上的学校教育模式

理论上的学校教育模式是教育思想家根据他们对社会和人的认识设计的学校教育蓝图，是系统的教育思想。它们往往是设计国家的学校教育模式的重要思想源泉。例如，19 世纪欧洲各国的学校教育系统的建设，很大程度上是受当时的国家主义教育思潮所左右。又如，中国 1922 年的学制的确立，基本上以实用主义教育理论为指导。

我国是社会主义国家，教育上要坚持以马克思主义教育学说为指导。在介绍一些理论上的学校教育模式时，我们首先要学习马克思主义教育学说。在学习马克思主义教育学说时，我们不仅把它看作是一种理论上的学校教育模式，而且把它看作是我们研究教育学和从事教育工作的指针。在本书导言中已阐述了马克思主义教育原理的基本观念，在本章中要探讨马克思主义创始人设计的学校教育模式。此外，我们还要从现代资产阶级教育理论所阐述的学校教育模式中得到借鉴，以丰富我们教育改革的资源，扩大眼界，开阔思路。现代资产阶级教育流派有许多，各派争执的焦点是：教育谋求人的发展，还是谋求社会效率。进步教育和新教育运动倾向于前者，实用主义教育思想本意想调和两者，但理论实质和实际结果还是较倾向前者。进步教育和新教育运动以及实用主义教育思想对现代世界产生过广泛、深远的影响，故我们予以介绍。要素主义教育思想（下文简称要素主义）倾向于后者，它是欧洲传统教育在现代美国的新发展。在诸种传统教育思想中，数它对教育实践的影响为最大，也较多地具有现代化竞争的功用，故我们也介绍之。其余的各家各派本章均不作专门介绍。如涉及另有

特色的流派,如永恒主义、国家主义,则在注释或行文中作简略说明,不展开论述。

第一节 马克思主义教育学说中的学校教育模式

马克思主义的教育学说[①] 产生于19世纪40年代,是马克思主义的科学社会主义思想体系的一个组成部分。它以马克思主义哲学和政治经济学为基础,深刻揭示了教育与社会以及教育与人的发展的本质联系。马克思主义的创始人结合对当时工人及其子女的生活状况和教育状况的考察与分析,用事实尖锐地批判了资产阶级教育超阶级论的虚伪性,并从无产阶级革命斗争的全局出发,根据工人阶级当前和未来的根本利益,提出了工人阶级在资本主义社会中争取教育权的斗争纲领和无产阶级夺取政权后的教育纲领。

一、19世纪中叶资本主义国家工人阶级子女受教育状况

在掌握了大量事实材料的基础上,恩格斯在《英国工人阶级状况》一文中,马克思在《资本论》中,都描绘了当时资本主义社会工人阶级子女的生活和受教育的恶劣状况,深刻地揭示了资产阶级教育的阶级实质。

在当时的资本主义世界里,男女工人都不得不全家去工厂工作,以最长的劳动时间换得十分微薄的工资,维持最低限度的生存条件。工人妇女在怀孕期间得不到任何照顾,婴儿一生下来就

① 马克思主义教育学说不局限于马克思主义创始人的有关论述,但最基本的原理出于马克思主义创始人。在此,我们仅局限于对创始人观点的介绍,而且只取了与学校教育模式关系较直接的方面,远不是全部。

非常虚弱，由于工人家庭没有钱和时间哺育他们，故死亡率很高。据当时的调查材料披露，工人的孩子有57%以上不到5岁便夭折了，工人、短工和一般雇佣劳动者的平均寿命只有15岁。工人子女的生命、身体发展得不到保障。

劳动者的孩子为生活所迫，去当童工，每天工作12—15小时，而且往往做夜班。孩子们经常被工头从床上拖起，连衣服都来不及穿就被鞭打着赶到工场。长时间的紧张劳动，使不少孩子累得回不了家。有的钻进干燥室，躺在羊毛下睡觉，一旦被工头发现，就被抽打、赶走。孩子们回到家以后，常常累得连饭都不想吃，跪在床边祷告一番便睡着了。无产者的子女在这样的状况下，精神活动得不到应有的发展。

1834年，英国国会通过了工厂儿童义务教育法案。后来的情况如何呢？马克思和恩格斯揭露，工厂法并没有执行，工厂学校非常少，即使有也是属于主日学校（星期日学校）这样一些有名无实的学校。教师往往是识字不多的工匠或手风琴师等，他们是为了找饭碗才到这些学校任教的。儿童在这样的学校里学了好几年，几乎连读、写、算全都不会，而唯一印人儿童脑中的是宗教教条和祈祷文。

这种对工人阶级子女残酷的剥削与摧残，在无产阶级革命导师看来是必须改变的。无产阶级应利用一切可能为本阶级的未来而斗争。恩格斯深刻地指出，无产阶级具有对知识的固有的渴望，他们正在组织自己的学校和阅览室，他们在阅读最新的哲学、政治和诗歌方面最杰出的著作，其中有爱尔维修、狄德罗、雪莱、拜伦等人的著作。马克思和恩格斯相信，工人阶级通过斗争取得教育权利能使工人阶级及其子女的智慧发展起来。意义更为深远的是，马克思和恩格斯从对教育、人、社会发展的历史必然性的角度，描绘了无产阶级掌握政权以后学校教育和人类教育的远景，揭出了无产阶级教育的基本原则。

二、全面发展和个性发展相统一的教育目的

马克思主义从社会生产力发展与人的发展的历史统一的分析中提出了全面发展与个性发展相统一的教育目的。

在原始社会，人的活动受当时简陋的生产工具限制，很大程度上为自然力所支配，穴巢而居，渔猎为生，致使人的平均寿命很短，智力也很不发展。到了原始社会末期，随着生产力的发展——畜牧业和农业的产生和发展，剩余产品出现，从而产生了私有制，并有少数人从直接生产者中分离出来，专门从事统治、管理和文化方面的脑力活动。这就发生了体力劳动和脑力劳动的分离。这种分离的出现，一方面促进了社会生产力的发展，另一方面造成人的片面发展。即使在剥削阶级中有个别人获得了身心的均衡而又和谐的发展，这些偶然的个人的自由发展是以剥夺他人(甚至整整一个被剥削阶级)的人的发展为代价的。

到了资本主义社会，现代大工业的发展“严正地要求摆脱一种十分明确的发展方式”[①]。马克思主义创始人根据大工业生产力发展的趋势指出，生产者应掌握科学技术、通晓整个生产过程，以便能适应工业生产上的不断技术革新，能随时从一个生产部门转移到其他生产部门，即适应职业的变动性。对生产者的这种要求是由大工业的本质属性所决定的，而且与“按共产主义原则组织社会的任务是一致的”[②]，即要造就精神和体力都得到充分而自由发展的人、脑力劳动和体力劳动相结合的人，这种人就是全面发展的人。但大工业的本性与资本主义社会的生产关系和劳动组织方式之间的“绝对的矛盾”[③] 使人的全面发展的可能性无法根本上变成现实。但是“消灭关系对个人的独立化、个性对偶然性的屈从、

①② 苏联教育科学院编，华东师范大学《马克思恩格斯论教育》辑译小组辑译：《马克思恩格斯论教育》上卷，人民教育出版社1985年版，第128页。

③ 苏联教育科学院编，华东师范大学《马克思恩格斯论教育》辑译小组辑译：《马克思恩格斯论教育》下卷，人民教育出版社1986年版，第97页。

个人的私人关系对共同的阶级关系的屈从等等,归根到底都要取决于分工的消灭。"[1] 分工的消灭是历史发展的必然结果,又是无产阶级对资产阶级进行斗争的必然结果。分工的消灭标志着社会的高度发展和人的高度自由——共产主义社会的实现和人的全面发展的实现,这是无产阶级谋求人类解放的斗争过程的两个不可分割的侧面——对社会的改造的同时改造自身。

在共产主义社会里,全面发展,就其对社会全体成员来说,是指所有的人都不再受分工的限制,不再被划分为体力劳动者和脑力劳动者,劳动不再是人们谋生的手段,而是人们自觉的需要;人人都享有教育的权利,教育机会真正地达到彻底平等,教育与生产劳动真正地结合在一起。全面发展,就其对个人来说,是指个人除自觉从事劳动外,有足够多的闲暇时间或说自由时间从事自己选择的各种活动——教育、学习、研究、社交、文娱、体育等活动,一旦"个人得到充分发展的时间"[2]——自由时间——"个人的独创和自由的发展不再是一句空话"[3]。也就是说,在共产主义社会里,人的身心各方面都可能得到发展,不再具有因社会而造成的片面和畸形发展的性质;人的身心各方面发展的程度和方式,再也不受外界不符合人之本性的束缚,是充分和自由的,是具有鲜明个性的。在共产主义社会里,"每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。"[4] 人的发展缺乏完整性和全面性,表明人的发展有缺陷。一个人的个性得不到充分自由的发展,即受到压抑,他的身心诸方面的发展也就同样受到限制。在资本主义社会里,绝大多数人被当作创造利润的工具、被"训练成机器"[5],因此人的发展就缺乏全面性和个性。无产阶级革命将最终改变人受奴役、身心发展

---

①③ 苏联教育科学院编,华东师范大学《马克思恩格斯论教育》辑译小组辑译:《马克思恩格斯论教育》上卷,人民教育出版社 1985 年版,第 128 页。

② 同上书,第 235 页。

④⑤ 马克思和恩格斯:《共产党宣言》,《马克思恩格斯选集》第 1 卷,人民出版社 1972 年版,第 273、268 页。

分裂的局面，把人的全面发展和个性发展作为实现整个革命理想的一个组成部分。

三、教育与生产劳动相结合的教育方针

无产阶级如何实现自己的教育目的呢？在当时资本主义社会中应该如何行动呢？马克思和恩格斯针对当时资本家对童工的残酷剥削现象，提出必须"对一切儿童实行公共的和免费的教育。取消现在这种形式的儿童的工厂劳动。把教育同物质生产结合起来，等等"，[①] 并明确指出教育同生产劳动结合，"不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。"[②]

1866年，马克思对国际工人协会领导工人运动作了指示：要通过斗争迫使资本家缩短工人的劳动时间，成人工作日限制为8小时；儿童和少年的工作日的限制是，9—12岁为2小时，13—15岁为4小时，16—17岁为6小时；儿童9岁应开始上学。同时还指出，对儿童和少年的教育应包括三件事：

"第一：智育。

第二：体育，即体育学校和军事训练所教授的那种东西。

第三：技术教育，这种教育要使儿童和少年了解生产各个过程的基本原理，同时使他们获得运用各种生产的最简单的工具的技能。

对儿童和少年工人应当按不同的年龄循序渐进地授以智育、体育和技术教育课程。技术学校的部分开支应当靠出售这些学校的产品来补偿。

把有报酬的生产劳动、智育、体育和综合技术教育结合起来，就会把工人阶级提高到比贵族和资产阶级高得多的水平。"[③]

---

① 马克思和恩格斯：《共产党宣言》，《马克思恩格斯选集》第1卷，人民出版社1972年版，第273页。

②③ 苏联教育科学院编，华东师范大学《马克思恩格斯论教育》辑译小组辑译：《马克思恩格斯论教育》上卷，人民教育出版社1985年版，第406、328—329页。

马克思主义创始人反对把小手工业劳动作为与教育相结合的生产劳动的基本方式，强调教育与生产劳动相结合，是从现代大工业发展的需要出发的，是以科学技术与工业的现代水平为基础的。正因为如此，教育与生产劳动相结合的方针对无产阶级掌握政权以后的未来教育制度的建设，同样具有方针的价值。

四、全面发展的教育内容的基本构成

马克思在《临时中央委员会就若干问题给代表的指示》中谈到教育的上述三件事时，没有提到德育。这是因为不可能期望资本主义社会国民教育会对无产阶级的子女实施无产阶级所需要的德育。但是，马克思主义十分重视对人的道德教育。恩格斯在《反杜林论》中论证了世界上不存在永恒的、普遍的道德，指出道德具有历史性和阶级性。无产阶级所需道德中的共产主义因素和阶级特征是在与旧制度作斗争、建设新制度的过程中形成的，"是从无产阶级阶级斗争的利益中引申出来的"① 因此，对青年人的共产主义道德教育、训练和学习，不能只关在学校内进行，要让他们投人沸腾的生活，要让他们"在同资产阶级作有纪律的残酷斗争中""成为自觉的人"②。共产主义道德的重要特征是集体主义，人们怀着共同目标聚集到一起，遵守纪律(指自觉的纪律，反对强迫纪律)、团结友爱，在共同的革命实践中发展了集体。集体又为每个人智慧、力量、才干的发挥提供舞台和条件，促进每个成员的发展。对青年进行共产主义的教育是无产阶级的道德教育中十分重要和根本的内容，也是个人全面发展的重要保证。

马克思主义的教育学说对智育非常重视。马克思指出，随着大工业生产的发展，"科学因素第一次被有意识地和广泛地加以

---

①②上海师范大学教育系编：《列宁论教育》，人民教育出版社1979年版，第232、236页。

发展、应用，并体现在生活中，其规模是以往的时代根本想象不到的。"[①] 马克思和恩格斯以他们非凡的天才洞察到科学对现代社会发展的重要性，高度肯定了科学的生产力作用，指出了工人阶级要改造旧世界必须掌握科学知识。掌握广泛的科学知识是人的全面发展和社会发展所必需的。无产阶级的文化不会从天上掉下来，它是过去的全部知识的合乎规律的发展的产物。工人阶级、青年一代"只有用人类创造的一切财富的知识来丰富自己的头脑，才能成为共产主义者。"[②] 列宁这个著名论断，指出了继承人类文化遗产的意义，把有没有掌握"人类创造的一切财富的知识"作为衡量共产主义者的一个条件。恩格斯在《反杜林论》中批判了杜林关于国民学校应把引起人们兴趣的东西教给学生的观点，认为要教给学生数学、天文学、力学和物理学、生物学、化学等，要重视科学研究的成果。恩格斯还指出，语言是认识世界的工具，外语可以帮助人们开展国际交流，以便掌握全人类的文化。无论学习什么学科，都不应怕困难，要从中把握自然和社会的规律，而不是满足于描述事实。列宁还指出，社会主义建设必须使青年掌握最新科学成就以推动工农业生产的发展。马克思主义经典作家们都强调学习要理论联系实际，要独立思考和深入研究，要"用基本事实的知识来发展和增进每个学习者的思考力"，"把学到的全部知识融会贯通"[③]。马克思主义经典作家反对死读书、死记硬背，认为死读书只能把人培养成资产阶级的奴才和官吏。共产主义事业是崭新的事业，要创造、要革新、要批判，没有思考力和没有融会贯通的知识的人就无法成为一个站在时代前列的创新者、革命者。

体育是全面发展教育的一个重要组成部分。在资本主义的劳动分工下，工人从事体力劳动，但由于限于职业操作，身体的发育

① 上海师范大学教育系编：《马克思恩格斯论教育》，人民教育出版社 1979 年版，第 125 页。

②③ 上海师范大学教育系编：《列宁论教育》，第 228 页。

和发展是片面的，有时甚至造成人的身体的畸形和病变。马克思和恩格斯强调，体操、军事训练有利于提高青年的毅力，增强他们的体质和具备军事素养。

综合技术教育是指必须让儿童和青少年了解全部生产过程的基本原则，同时培养他们掌握使用生产工具的技能。现代工业生产要求工人驾驭机器、通晓生产全过程，以便适应技术和设备的更新和适应职业的变换。马克思在《资本论》中指出：工艺学校和农业学校是在大工业基础上自然发展起来的，社会主义的学校将使工艺教育在课程中占据应有的地位。

马克思主义经典作家们都反对宗教教育，提到过要对青年进行美学教育。全面发展教育的诸任务——德育、智育、体育、综合技术教育和美育——是一个相互有区别又有联系的统一体，它们相辅相成、互相促进。人的发展的全面性和独创性与自由是马克思主义经典作家描绘的理想的人的形象，这种人的培养是以全面发展教育与生产劳动相结合为必要条件的。

五、马克思主义教育学说中的学校教育模式的意义

在马克思主义教育学说产生之前，已有一些教育思想家、社会思想家和活动家们分别提出过人的全面发展、人的个性发展和教育与劳动相结合等主张，甚至有的还有过一定范围的实验（如欧文），但这些主张大多建立在历史唯心主义哲学观的基础上。马克思主义创始人从社会历史发展的客观规律出发，揭示了教育的社会本质和人的发展的根本动力，创立了代表社会最先进阶级的人的全面发展学说，原则地阐明了全面发展的教育任务和内容，指出了生产劳动和教育相结合是形成全面发展的人的根本途径，构成了现代教育的系统原理，这不仅具有重大的理论意义，而且对人类认识和发展学校教育事业具有根本性的指导意义。对于当今社会主义国家学校教育事业的发展具有深刻的实践意义。

马克思主义的教育学说不仅是社会主义教育的指针，也是资本主义制度下劳动者争取自己的教育权利和改善教育设施的思想武器。马克思主义教育学说洞察并解释了资本主义制度下教育普及和教育发展的必然趋势和实质，十分强调工人阶级掌握全人类的知识、掌握现代科学技术的意义——推动社会生产力发展和成为共产主义者。这为工人阶级文化教育上的翻身指明了方向。

总之，马克思主义教育学说是指向未来的共产主义教育学说，但又是从现实条件出发的学说，因此无论在过去、在现在还是进入未来，无论是对社会主义国家还是对资本主义国家的广大劳动人民，都是十分宝贵的知识财富和理论武器。但是，我们对马克思主义的教育学说，不能把它当作教条看待，相反，应把这一学说中的基本原理与当前的社会和本国教育实际结合起来，在社会主义学校教育的改革和研究中丰富和发展马克思主义教育理论。

第二节 实用主义的学校教育模式

新教育运动产生于19世纪末的欧洲，进步教育运动产生于19世纪末的美国，实用主义教育思潮则形成于19世纪末、20世纪初。这些学校教育革新模式的影响逐渐扩大，到了本世纪20年代，已影响到加拿大、墨西哥、日本、苏联和中国。新的教育思想和实验能在世界上如此广泛地传播和被接受，决非偶然，而是由社会形势的变化和学校教育的发展所造成。

一、社会背景和学校教育的背景

19世纪末、20世纪初，世界正处于：

“一切都必将脱胎换骨的时代，
没有任何思想、行动或习惯
神圣不可侵犯，

万象更新的时候已经到来。"[①]

电子和放射性物质的发现引起了哲学上和科学上的观念变化，相对主义、实验科学随之发展。19世纪在欧洲形成的传统教育，强调以教师为中心、课堂为中心和书本为中心，教学强调的是知识的传授，教学过程一律依照教学形式阶段[②]进行，教学组织形式为班级上课制，对学生的道德教育强调管理和训练，学校中普遍存在着体罚。到了19世纪末、20世纪初，具有时代敏感性和新思想的教育家感到，教学应转向教学生如何发现问题和解决问题的过程，学生学会了自己获取知识的过程便能适应不断更新的世界。他们反对传统的静态的知识传授，提倡动态的知识的获取、理解和运用。

当时，科学的进展推动了工业革命，蒸汽机时代让位于电气化时代。生产力的迅速发展，引起了社会的许多变化和教育的发展。社会化大生产对工人的文化和技术要求提高了。它一方面引起了对职业教育的重视，不但职业学校逐渐发展，普通学校也开始引入职业课程；另一方面，促成了工业国家义务教育的长足发展，而公立学校系统的扩充需要解决新时代的学校究竟如何办的问题。问题之一，是学校平民化；问题之二，是平民化的学校要求学校生活与社会生活相适应。因为旧的学校系统主要是为升学作准备的，扩充后的学校系统除了为升学作准备外，更多地要为学生走向生活着想。工业发展也带来了人们生活方式的变化，家用电器的使用、维修以及新的社会价值和家庭生活都要求学校改变课程和价值观念。工业化社会孕育出了一批对社会起一定支配作用的中产阶级，农业人口涌向城市，都市化生活、商业、人口流动，这些都使

---

① 当时苏格兰的诗人和校长约翰·戴维森的诗句。引自康奈尔(Connell. W. F.)：《二十世纪世界教育史(A History of Education in the Twentieth Century World)》，1980年英文版，第18页。

② 教学形式阶段将在第三编中介绍。

人们的兴趣、需求、知识和技能、教育的志向、福利要求等发生很大的变化。随着社会生活的动态变化的加剧，个人居住地、职业、社会升迁等变动的可能性也增加了。美国向西部开发的边疆运动，使那里的人们对生活不抱预定的美好的憧憬，他们相信行动，相信逐个地解决面临的困难和问题。中产阶级力量的增大，使他们更具有参与政治的意识，他们要向大资产阶级争民主和自由，因此改良主义思想有了较大的市场。在那变动不定的时代和社会里，人们需要不断地通过活动和人际交往获取新的信息，而不像过去那样凭在学校期间习得的知识就能走遍天下；人们需要比传统教育提供的多得多的知识和技能，如解决问题的基本过程、生活和职业所需的技能等；需要学会手脑并用，而不像过去靠死读书就能获得装饰性的知识以取得一定的社会地位；人们解决社会和个人的问题，需要与他人交流、合作，个人的自主性和对他人不同意见的容忍态度也逐渐成为新的人格方面的要求，而不像过去那样或是学会服从，或是凭借地位和学识发号施令。原来的传统教育，用凝固的知识、信条、价值观教导学生，以期学生为将来的生活作准备，在一个相对稳定、变化不大的时代和社会里，也许真能起到预备的作用。到了变动加剧的时代和社会，传统的学校教育模式就显得难以适应了。

19 世纪末、20 世纪初心理学研究的进展对教育革新的推动作用不可低估。传统学校的教学和教育方法主要建立在联想主义心理学的基础上，把学生的学习过程看成是观念间机械的联系的过程。19 世纪末、20 世纪初心理学已从哲学的思辨中解放出来，实验心理学、儿童心理学和教育心理学有了一定的发展。心理测量的技术证实了个别差异的存在，为改革班级上课制提供了理论依据和分组技术。儿童心理研究则揭示了儿童成长的规律，以科学的事实批判了把儿童当作小大人看待的俗见。动力心理学揭示了内在动机在人的行为中的重要性，激起教育家们关注儿童情感方

面的需要和兴趣。精神分析学研究了儿童的早期经验对成长的影响和人的内心世界的冲突,从而引起教育家们注意儿童的早期教育和非智力因素的发展。机能心理学强调人的心理活动是一个连续的整体,行为的机能在于协调,协调是有机统一的整体对环境的适应过程,也是经验的改造过程。根据这一理论,儿童的认识发展不应被看作是观念的拼凑,而应看作是一个能动的、独特的主体在志愿的活动中的经验改造。所有这些研究成果,都促使教育者们认识到:教和学的过程不仅仅是传统教育认为的一个知识授受的过程,而是一个认知、情感、意欲或意志与行为交织组成的复杂的成长和发展过程。新的学校教育要致力于建立符合于这种过程的模式。

二、新教育和进步教育的学校教育模式的共同特点

出于同样的社会背景和较相似的教育原状,新教育和进步教育异曲同工,有着令人惊奇的相似之处,于是我们就不必将它们分开来介绍了。

新教育和进步教育运动,都对传统教育发动了激烈、尖锐的批评。它们指责传统学校以牧羊的方式对待儿童,把他们赶进机械服从的羊肠小道。它们抨击传统学校无视儿童的特点、自发的生活、自由的活动、本能的冲动,把儿童置于紧张、压抑和痛苦的境地。它们抱怨传统学校极少关心技术、科学研究、当今社会的形势以及学校与社会实际、理论与实际的联系。总之,它们认为,在传统教育支配下的整个西方教育,已成为一种盲目的、被动的、咬文嚼字的和死气沉沉的学校教育模式。新教育和进步教育是对这种旧学校模式的反叛。

新教育和进步教育运动中的教育家们共同致力的教育目的是:“智慧的发展,尤其是鼓励儿童解决问题并学会使用科学的方法,……教育一个完整的个人,一个有感情、爱好、责任心和思想的

个人"[①],使个人富有个性和创造性;与此同时,他们也声称鼓励学生的"合作、利他主义、国际主义、团体生活和对社会研究的兴趣"[②]。新教育和进步教育运动奉行的办学方针是儿童中心主义,要把学校办成一个温馨的家庭、儿童的乐园、功能齐全的乡镇(或社区)和"民主政治"的实验场所。在那里儿童是教育工作的轴心,要尊重儿童的意愿和人格,热爱、了解儿童,一切从儿童的兴趣和需要出发。师生关系应建立在相互信赖的基础上,以爱的情感和彼此间的理解使教育存在于不教育之中。欧洲新教育运动中的实验学校起先多半是私立学校,后来波及到一些公立学校。私立的实验学校往往在郊外,自然环境优美,学校设备良好,对师资的要求较高。学校里,班级的规模较小,一个班常常是十几个学生。学校有良好的场地、设备、器材与建筑物可供学生举行各种活动。学校的活动往往让学生自己来领导管理。至于新教育和进步教育的实验学校的课程,就一言难尽了,因为每所学校可以各行其是,没有统一的教学计划。不过,将它们与传统学校的课程相比,还是能找到一些共同的方面。这就是它们都比较重视体育活动、文艺活动,以及园艺、金工、木工等作业活动,游戏,单元设计活动[③],模拟社会的团体活动(如办小商店、俱乐部),等等。新学校中也有学术课程,但往往以学生探究和小组研究的方式进行学习,教师只起咨询者和参谋、顾问的作用。上述这些课程旨在给儿童提供机会选择他们感兴趣的、发自内心需要的活动。新学校通过从活动中学的教学方法,使儿童学会适应社会的本领、态度和方法。总之,新教育和进步教育的学校是以一种软性的教育,培养能聪明地为资本家创造利润并帮助资本主义社会解决各种社会问题和摆脱困境的能干的良好公民。新教育和进步教育阵营中的教育家都承认,他们的教育是求充分自由地发展个人的,但个人的发展从根本

---

①② 康奈尔:《二十世纪世界教育史》,英文版,第118、120页。

③ 单元设计活动见第三编中的设计教学法。

上是为了社会的安宁和福利，为了以不触动资本主义制度为前提的社会改良。

三、实用主义的学校教育模式

新教育和进步教育运动中有许多做法是激进的，过于强调按儿童的兴趣和需要来展开活动，不免有放任的危险。实用主义教育的缔造者杜威站在新教育和进步教育运动的一边，企图在新的学校教育运动和传统学校教育之间求得调和。

1. 杜威的教育信条——教育的本质、目的和方针。

杜威的整个思想体系着重一个变字。因为杜威的思想形成的时代“最显著的特点就是迅捷的变动”[①]。他根据进化论的物种变异，科学上的凝固态度的打破，认为真理是应用的假设，真理和知识是应付环境的工具。学校不能像过去的传统教育那样向学生灌输一堆行将过时的知识，让学生背上它们去作人生的旅行。教育是要让学生学会使用知识这个工具的方法，学会应付环境，能对付得了的办法便是真理、真知识，这样的知识才是实在的、具体的。显然，杜威的知识观和真理观是错误的。这个错误是19世纪末科学进步引起的“物理学危机”的产物，是绝对的相对主义。列宁当时曾经针对这一思潮指出：“科学发展的每一阶段，都在给这个绝对真理的总和增添新的点滴，可是每一科学原理的真理界限都是相对的，它随着知识的增加时而扩张、时而缩小。”[②] 真理具有相对性的一面，但不归结为相对主义。

既然杜威反对承受知识式的学习，那他打算怎么办呢？他不重科学的既定结论，重视科学发明的过程，以致将“‘探究’代替‘真

① 却尔兹(Childs, J. L.)：《教育与实验主义哲学(Education and the Philosophy of Experimentalism)》，1931年英文版，第66页。

② 列宁：《唯物主义和经验批判主义》，《列宁全集》第14卷，人民出版社1957年版，第134页。

理'"[①] 因此,他认为学校不该向学生灌输知识,应该强调学生的探究活动。知识并不是不重要,在探究活动中必然要用到许多工具——知识,但只有在这时知识才对学生有意义。探究就是解决问题,问题就是人在环境中遇到的疑难和困惑。

杜威认为,探究的过程就是经验发生的过程。在杜威看来,过去的哲学家都搞错了,他们或把经验当作了知识,或把经验当作了过去的事,或把经验当作主观体验,而不知道把经验当作生活。杜威认为,经验就是生活,生活就是应付环境,应付环境就是对付环境变迁以使变迁朝着于人将来的活动有益的方向走。人的应付环境是有意识的,人在与环境交互作用时要发挥思维作用,调动人的一切能力来利用环境、支配环境。人在这样的过程中便获得了经验,改造了经验。这个经验是主客体的融合,它既使生活不断地丰富和改善,又使人的生活能力更加应付裕如。应付环境,就是解决问题。杜威认为,社会有许多亟待解决的问题,一揽子的根本解决不可行,要用探究的方法——科学的方法(科学实验的方法)——逐个解决,解决了一个就进步了一点,解决的问题越多社会的进步越多。人学会了应付环境、解决问题,也就适应了社会生活,有利于社会的改良。他主张的点滴改良的"民主主义",是为资本主义社会调和阶级矛盾和维护社会安宁着想的。资本主义的社会改良需要善于不断改造经验的人,探究的人,具有适应社会生活变动的能力的人。这样的人是如何培养的呢?

杜威认为,传统学校是静听的学校,教师一味讲授,学生一味呆记知识,那里不会有经验的发生和改造,因为那里脱离生活。经验只有在生活的动境中才能发生、才能改造。因此,教育不是让学生承受知识的事,也不是为未来生活作准备的事。传统学校的错误就在于用过去的或最多是现在的知识来为将来作准备。可是生

① 罗素著,何兆武、李约瑟译:《西方哲学史》下卷,商务印书馆 1976 年版,第 378 页。

活是不断发展变化的，又无预定方向的，准备好了的知识到学生投人生活后就不一定有用，怎么能准备呢？杜威提出，儿童将来要参与社会生活，现在就该投入社会生活。教育不是为生活作准备，教育本来就应该是生活。因此，杜威认为教育的本质是生活，"教育即生活"。生活是不断发展变化的，具有生生不息、与日俱增的性质，杜威称之为生长，于是"教育即生长"。在杜威看来，生活就是经验，生活的特征是生长，教育的特征也是生长，生长便是经验的不断改组或改造，教育除了生长之外无别的目的，生长——经验的不断改组和改造——既是过程又是目的。

杜威虽然反对一般的、预定的、外部强加的教育目的，但教育不可能没有预定的目的，他自己也言不由衷地说出了他的一般的目的——经验的不断改组或改造。只不过，他的教育与传统教育的目的是不同的。传统教育的目的是确定的、模型化的、清一色的，如培养具有民族情感和国家观念的公民，并不含有人的能力自由发展的意味。而杜威要求教育促使人的不断的、自觉的、自由的发展，强调变化、生长本身就是目的，强调了人的发展的一面。但人的发展与社会发展不应是分离的，所以杜威并不采取卢梭的与社会相对立的自然发展的表述，而用"经验"来统合人的发展与社会的发展，把人的发展与社会的改良看成是一个统一的生活过程。所以，杜威实质上同样重视教育的社会作用，把他的资产阶级民主主义主张与教育主张融合于经验的发展过程中。

那末怎样来实现经验不断改组或改造的目的呢？前面已经说过，杜威要求儿童投入生活。但他不同意卢梭的返归自然的办法，因为那样就使教育失去了社会资源。杜威认为要让儿童投人生活，投入社会生活。但儿童尚未成熟，应该让儿童在学校中过上社会生活。因此，杜威设定教育的方针是学校社会化，用他的话说是"学校即社会"。也就是说，要把学校办成雏形的社会——资产阶级的民主社会，让儿童在这个小社会中学会适应大社会生活的态

度、能力和方法。这种社会化的学校把美国资本主义社会的生活简化,向儿童提供类似家庭、社区生活的情境,以便引起经验,学会适应社会生活,从而成为符合资本主义社会所需要的人。

2. 课程与教材。

杜威要求把学校办成一个雏形的社会,这个社会是由儿童组成的,因此他提出生活是教育工作的出发点。这个生活是儿童组成的生活,当然要尊重儿童、热爱儿童,一切为了儿童和按儿童的意愿办事。这个基本要求也就是杜威关于教育工作的最高原则——儿童中心主义。他根据这条总原则来规划他的课程和教材,设计教学的方法。

杜威反对传统学校的学科中心课程和按逻辑顺序组织的教材,因为这样的课程与教材是专家所理解的,与儿童的经验没有联系。但杜威又反对进步教育和新教育的一些学校太注重儿童的兴趣和需要。他认为人类的知识是可贵的,因此希望建立起一种把科学内容与儿童的经验紧密结合起来的课程和教材,并认为把儿童的兴趣、需要和能力与知识有机地联系起来的交接点在于做。"从做中学"是杜威的教学原则。做是行动,行动首先来自冲动。如果儿童在实现他自己的冲动时,认识了有关的事实和条件,然后用这个认识调节自己的冲动,那末他就受到了教育。他从儿童的本能来分析学校中应加以利用的儿童的基本冲动或兴趣:(1) 社交的本能。儿童先是通过与家庭成员,然后是通过与家庭外的人的交往进行学习的。在社交中,语言是儿童社交表现的一种最简单形式,因此语言是教育的最大教育资源。儿童发表自己的经验,听人家讲经验。通过对话的经验是儿童直接感受、体验的,它使儿童原先的错误认识得到纠正。(2) 建造的本能。儿童的动作冲动,首先表现于游戏、活动、姿态和做手势。后来,这种冲动表现于把材料制作成物件。在交谈和制作冲动的结合中便可以发展为第三类冲动。(3) 探究或发现的本能。儿童在交谈和制作中会观察事

物的变化,追究事物的奥秘。利用这种冲动,能将儿童引上对环境进行探究和实验的道路。(4) 表现的冲动,也就是艺术的本能。它也是从社交和建造本能中发展起来的。充分的精致的表达是艺术。制作一件有用而又精美的物品,就是艺术品。学校要把课程与儿童冲动的发展、儿童不断生长的经验联系起来。联系的办法是:建立起一套社会作业的分级(阶段)课程。所谓社会作业,既代表了儿童活动的基本形式,又代表了社会生活中所从事的劳动的基本形式,这两者是平行的。从对历史的追溯来看,包含在所有社会作业中的基本活动有五项:木工、金工、缝纫、烹调和纺织。这五项是基本的课程,但杜威表白它们是生活和学习的方法,而不是特殊的科目。杜威在他办的芝加哥实验学校里,课程是按上述的理论来编制的。

(1) 自然科学和数学。在任何年龄上,都要持续地培养学生逐渐掌握科学知识和形成数学技能,旨在让学生掌握初步的科学概念和形成使用科学程序的习惯。

(2) 交流和表现的技能。读、写和讨论是基础。约 10 岁以后,就设有与英语相关的一门外语。戏剧、音乐、制作模型、图画以及木工、金工和纺织活动中的表现活动(艺术创造)都是学校经验的有机组成部分,要坚持不懈地进行。

(3) 社会常识。包括儿童当前的家庭和社会的活动,人类发展中的诸职业(作业活动)的历史和地理分布。所有的各种社会常识科目都统合于其中。

所有这些科目是以作业形式的活动来展开的,不同的儿童发展阶段有不同层次的活动。如自然科学研究的课题,为 7 岁儿童安排的有金属研究、炭窑的结构、熔炼、浇铸铜件;为 13 岁儿童安排的有关于光的理论、以太研究、颜色研究、音速研究、光谱和分光镜的研究等。①

① 参见赵祥麟:《杜威芝加哥实验的设计和理论述评》,《华东师范大学学报》(哲学社会科学版)1982 年第 6 期。

杜威认为教材应该心理化，要与学生的经验有联系。要使教材在儿童直接经验的基础上促使学生理解概念和原理，就要用设计的活动来设置情境、组织教材[①]。

3. 教学步骤——问题法。

杜威认为，经验有高级低级之分。人的有意识的活动经验是高级的，他有时把这种经验说成思维。在教学中，杜威很强调思维方式的重要性。没有思维的经验就没有意义。有意义的经验是借助于思维发展的。思维的过程就是对付环境、解决问题的过程，也就是探究的过程，掌握了这样的过程，也就是掌握了科学的方法、解决问题的方法，被称作"智慧的方法"。思维的步骤与教学的步骤是一致的，有5个步骤，于是叫五步法，也称问题法。步骤如下：

(1) 疑难情境。生活中有许多事很顺利，就无须想办法。闲来无事，胡思乱想也算不上思维。生活中遇到了困境，才激起人搔首抓耳想法子。思维的起点在于遇到了疑难、困惑的情境。教师要激起学生思维，就要提供疑难情境。譬如说，教师把温度计放进热水里，让学生看着水银柱迅速上升，这是什么道理；火车的铁轨与铁轨连接处总要空上一截，这是什么道理……对于孩子来说，这些情境都是新奇的现象，能激起儿童探究的欲望。

(2) 确认问题。遇到了疑难情境，如果只是说："怎么办？怎么办？"那是不智慧的表现，永远也无法解决问题。要从疑难情境的种种事实、材料中找到疑难的症结所在，才算找到了解决问题的突破口。遇到简单的疑难情境，问题是很容易辨认的。遇到较复杂一点的情境，就要将种种事实、情况了解清楚，将它们排队，理清头绪，才能找出问题之所在。如对于上述例子，教师指导学生观察许多类似水银柱上升、铁轨连接处空隙的间距变化的事实，以及引

---

① 实用主义教育组织教材的办法由克伯屈加以发展，见第三编中的设计教学法。

起这些变化的条件，学生便不难确认问题在于温度与物件体积之间的联系。遇到更复杂一点的情境，譬如临床医学的教师指导学生实习，来了一个病人，又说是感冒，又说是腹痛，如果实习生光听信病人自己的判断和主诉，就容易误诊。这时教师应指导实习生进行一整套检查，测量体温、按摸肚子、验血、化验大便……然后综合运用病理学、外科学和内科学等知识，才能确认病的部位和性质，即找到毛病之所在。否则就是武断，就不是科学的思维。

(3) 提出解决问题的种种假设。拿(1)和(2)中都提到的例子来说，学生可以提出热膨胀的概念。拿(2)中提到的看病的例子来说，实习生要想到几个可供选择的治疗方案。提出假设是科学思维的最重要的一个环节。假设的提出要借助学识。但只有学识，而不能发现问题并提出解决问题的建议和方案，有学识等于没学识，就是书呆子。

(4) 推断。即推断假设所含的结果，确定哪一种假设是适用的、合理的解决。譬如，《墨子小取篇》有一句话："辟(譬)也者，举也物而以明之也。"读到"举也物"觉得费解，难懂之处在"也"。毕沅注《墨子》，认为"也"字是衍文，删了就行了。这是一种假设。按此假设的结果有二：第一，这句话变成了"……举物而以明之也"，似讲得通，但很牵强；第二，校勘学最忌无故衍字，凡衍一字要问写书的人为什么，这个"也"字不是煞尾的字，不大可能是多余的字。于是这个假设不能令人满意。王念孙的假设是"也"字应当作"他"字解，这又有两个结果：第一，"举他物而以明之也"，举其他事物来说明该物，正合"譬"的用义；第二，这段话中的"他"本是"它"，古写象"也"字，古书中互混别处也有见。看来，这个假设比较圆满，可以采用。①

① 参见葛懋春、李兴芝编：《胡适哲学思想资料选(上)》，华东师范大学出版社 1981 年版，第 74—76 页。

(5)试证。即经过试验、证明,或肯定了假设,或驳回了假设,或修正了假设。假设只是假定,究竟是否符合实际、行之有效,要经受检验。检验有多种多样,取证、实验、实践都是检验的方法。上述王念孙的假设,是通过取得许多古文中的“也”“它”混用的例证,来证实《墨子小取篇》那句话里的“也”就是“他”的。再拿前面举过的热膨胀的例子来看,热膨胀是提出的假设,经过对多种物质的实验和观察,证明当温度变化时其体积相应发生变化的热膨胀现象是存在的;但是,当水温降到4℃以下时,随着温度的下降体积反而会膨胀。这个试证过程说明原先的假设需要作某些修正,还要引进一个“反膨胀”的概念,才算圆满,才符合事实。这是通过实验修正了假设,从而达到了真理。在杜威看来,试证为有效的便是真理。

杜威认为,这个五步法既是科学实验的方法、治学的方法,也是扩充和改造经验的方法,又是改良社会的基本方法。运用这个方法,就能利用过去的经验,帮助现在的生活,预备未来的生活。教学中,通过许多探究活动,学生便能养成科学思维的习惯,即实验的、解决问题的习惯,就能具有创造性,于个人和社会都有好处。五步法的顺序不是刻板的,要根据解决问题的性质、难易程度灵活运用。

4. 对实用主义学校教育模式的评价。

杜威不仅提出了实用主义教育理论,而且自己开展了教育实验。世界上不少国家、不少学校推行过他的理论,影响很大。他访问过苏联、日本、土耳其、墨西哥。1919年4月30日来到中国,呆了两年多时间,走访了13个省市,发表了许多演讲。他的著作被译成多种文字,在世界各国广泛出版发行。他的一些重要著作差不多都已译成中文出版。较有代表性的中译本著作有:《我的教育信条》、《民本主义与教育》、《明日之学校》、《哲学的改造》、《思维术》、《人的问题》等,较近出版的选本有《杜威教育论著选》。

杜威的思想形成的时代，正是工人运动蓬勃发展和民族独立运动开始发展的时代。在那样的时候宣扬改良主义有利于资本主义统治而不利于劳动者的革命。因为改良主义的方法用于资本主义社会，其目的在于调和社会矛盾。

杜威在教育上也力求调和。他要调和的是传统教育与新教育和进步教育两个极端的冲突。他一方面指出了传统教育的理论和实践不合时宜的问题，另一方面也表示了对新学校的激进做法的担忧。但是由于他的理论的倾向性，不可能真正解决这一尖锐的矛盾。同时由于他的著作的深奥难懂，所以在传播开去时，一些学校的教师只是背出了他的“教育即生活”、“学校即社会”、“儿童中心”和“从做中学”等口号，出现了不少偏差，并有把杜威教育思想肤浅化和割裂化的倾向。后来由于杜威自己也检讨过的教材问题没有解决，加上杜威式的学校要求有一支充分理解他的意图、富有教育经验和学识渊博的师资队伍，而现实生活中很少有这样的学校，因此要推广和长期坚持他所建议的做法几乎不可能。作为原原本本的实用主义学校教育模式在本世纪20年代和30年代激起不少国家和学校的教育改革者的热情，最终却以知识质量不高而失败。但杜威的影响并未就此消失。30年代以后的新传统教育的崛起，其中吸收和利用了杜威的一些原则和方法，如要素主义阵营中的科南特在1952年还赞同和签署过进步主义教育的政策文件。杜威曾经悲观地认为教材问题非但没有在他手上解决，甚至感到永远也无法解决。可是，事隔多年，布鲁纳继杜威之后，致力于解决教材的逻辑组织和心理组织的融合问题，并取得进展，其中不乏杜威的影响。30年代以后，虽说新传统教育总的是倾向于传统，但也在与进步教育、新教育调和。这种调和正是杜威所企求的，尽管双方的立足点不同。同样，有些革新的教育也在注意吸收传统教育中的合理因素。杜威的五步法为教育领域的探究性教学开了先河，在他之后有许多教育家在课堂上使用并发展了他的问

题法教学模式。学会如何学习、培养创造性、学校与社会相联系这些口号在今天都已灌耳欲聋，它们早在杜威的实用主义教育以及进步教育和新教育思想中就已有所反映。所以，我们对待杜威的实用主义教育要持辩证的态度，剔除他的错误、片面、不合需要和维护资本主义社会制度的因素，吸收和改造利用他提出的一些对教育理论和实践发展有价值的内容和方法。

第三节　要素主义的学校教育模式

要素主义的核心概念是效率二字。强调效率的教育是从20世纪初开始的，到了30年代在美国形成为一个流派——具有一股强大势力的要素主义。它与进步教育相对立，建立起了新传统学校教育体系。

一、要素主义的形成和发展

进步教育和新教育运动部分地是凭着对儿童的爱心和对儿童自由的热情，注重个性和教育的艺术，很激动人心，但对传统教育采取了简单否定的态度，结果把传统教育中应该加以继承和发展的一些精华部分连同糟粕一起拒之门外。传统教育对于知识和技能的传授，以及教学管理有一套较为成熟的理论和经验。否定了传统教育在这方面的长处，就使进步教育和新教育在基本训练和纪律方面陷入困境。实用主义教育几乎就是哲学实验，难以在实践上取得广泛的成功。要素主义事实上不是教育哲学，是非常现实地来对待教育政策、内容和方法，在许多方面不借助于思想结构来陈述教育主张，而是从社会现实和教育经验上来阐明观点和建议。

19世纪欧洲各国相继摆脱了教会统治，开始建设资产阶级的民族国家。在此过程中，形成了国家主义（又称民族主义）的教育

思潮。该思潮以“国家至上”为教育纲领，要求资产阶级政府统一管理教育，发展国民小学，目的是培养具有国家观念和民族情感的公民。课程强调民族语言、历史、地理、军事体育和体操、民族歌曲和公民，核心是国民道德训练。到了19世纪末、20世纪初，欧美工业国家的科学和生产发展对劳动者有了较高的要求。老的国家主义教育已不适应社会发展的需要，于是一方面把公民教育的涵义由原来的爱国主义扩大到了所谓“国际主义”（军国主义性质的），另一方面强调培养人的生产能力。这个生产能力是社会效率概念的主要含义。从生产能力的要求出发，当时德国的凯兴斯泰纳的劳作教育思想和实施影响很大，小学界劳作教育风行。讲劳作教育，一定同时也注意公民教育。劳作教育思潮认为，公立学校一是要进行公民性格训练，二是要进行职业训练。公民性格训练在于培养的人必须都为国家服务，不管他个人的宗教信仰、思想观念如何。职业训练是要使公民具有一项具体职业的本领，并通过集体劳动培养为社会服务的精神。生产能力和为社会服务的精神被当时的一些教育家概括为社会效率。教育历史学家康奈尔的《二十世纪世界教育史》一书的第一章就称作“为了社会效率的教育：从19世纪90年代到1914年的教育发展”。1909年，美国哈佛大学校长埃利奥特的《为了效率的教育和对所培养的人的新定义》一书出版，这本书中已有许多观点和建议与后来的要素主义教育主张十分相似。① 第一次世界大战结束后，人们从战争中看到国民素质和科学技术对国家安全和维护和平的作用，更加相信教育好不好的标准在于它所培养的人有无社会成就和社会效率。后来成为要素主义阵营中的代表人物的巴格莱在他1915年出版的《价值的标准》一书中更进一步对教育的社会效率作了阐述。“社

① 70年代哈佛大学教育学院院长赛泽认为：要素主义的科南特1959年提出的中学教学计划与埃利奥特1885年提出的主张惊人地相似，又是一个佐证。

会效率"概念的确立为要素主义的形成奠定了基础。值得提醒的是:要素主义的核心概念是社会效率,但并不是讲到社会效率的教育都是要素主义教育。本世纪20年代左右美国的一些教育家从斯宾塞的功利主义教育思想[①]中得到借鉴,用社会学的方法对社会生活进行调查分析来编制课程[②]。这些做法有倾向于社会效率的因素,但更注重教育对社会和个人生活的适用性,而不强调效率之高低,故与要素主义有别。20年代至30年代初的这段时间里,由于第一次世界大战后世界上民主呼声日高,进步教育势头日盛,要素主义的一些见解虽已由埃利奥特和巴格莱等人提出,但一时难以形成气候。

1929年—1933年,西方资本主义各国遭受一次极大的经济危机的袭击,美国进入了大萧条时期。经济危机的影响波及教育,使学校经费困难,为紧缩劳动力市场不得不将学生滞留在学校。这场危机引起人们对教育的检讨,考虑教育的社会效率重新引起人们的注视。这正是巴格莱他们的观点可以赢得支持的时机。要素主义与其他的保守主义者联合起来,攻讦进步教育,指责进步教育的危害主要是降低了学校的学术质量,培养的人没有社会成就,难以为社会服务。1938年,巴格莱参与发起成立了"要素主义者促进美国教育委员会"。第二次世界大战中,人们看到了美国士兵在战场上纪律涣散、文化低下所付出的牺牲代价。战后,美国在政

---

① 斯宾塞是19世纪中叶至下半叶英国著名的教育思想家。他不满欧洲古老传统的文科中学和高等学校中的古典人文学科课程,认为教育不是为了装饰身份,而是为了美好的生活。教育要为生活作准备,课程就应从生活出发。他把人类活动加以分类,主张适应各类活动的需要设置课程。其具体分类如下:(1)个人自我保存的活动。课程是生理学、卫生学。(2)获得生活资料的间接个人自我保存的活动。课程是读、写、算,以及与商品生产和流通有关的学科,如生物学、物理学、几何学、化学等。(3)种族保存的活动。课程有心理学、教育学等。(4)社会关系的活动。课程有历史(记述的社会学)。(5)休闲的活动。课程有文学、艺术等。

② 例如美国的课程专家博比特通过对《大英百科全书》和一些报刊的调查,对人类活动领域加以分类,于1924年公布十大生活领域:语言、健康、公民、社交、精神适应性、闲暇活动、宗教活动、家长责任、非专业化的实践活动和职业活动。

治、军事和经济上一直处于激烈的国际竞争中。故而战后要素主义更占优势，以至1955年进步教育协会解散，1956年要素主义的重要人物贝斯托等人成立了“基础教育委员会”。特别是1957年苏联发射了第一颗人造卫星，美国全国上下把上述的挫折归罪于教育质量不高。1958年美国国会通过《国防教育法》，主旨是提高学生的学术质量，以便产生在国际竞争中取胜的效率。在此期间，持要素主义倾向的化学家、担任过哈佛大学校长和驻外使节的知名人物科南特，对美国的二、三十个州的许多中学和高等院校中的师范教育进行了调查，并且提出了报告——《今日美国中学》和《美国师范教育》。他的1959年的《今日美国中学》以及1967年发表的《综合中学》中的建议，被称为“科南特学校模式”，并得到推广。可以说，50年代和60年代美国的教育流向为要素主义所左右，不管在实际改革中是否以要素主义来命名。这段时间是要素主义全盛时期。到了70年代，美国教育界对学校中加强学术训练和成绩的测量与评价表示不满，认为除认知发展外还应当注重人的情感、人际关系的态度和技能以及自我意识和心理健康方面的教育。此时，要素主义遭到教育界的一些批评。批评触及要素主义忽视人的内心世界的需求的弱点。到了80年代，美国又大声疾呼提高教育标准，克服教育质量危机，但已不再归结为什么主义的教育了。

二、要素主义的学校教育模式

要素主义者中包括了许多不同哲学立场的人。其中有一些人也无所谓哲学立场，只是由于教育上的见解相同才走到一起。

1. 教育目的。

要素主义的教育目的是强调培养具有社会成就和社会效率的人。具有社会效率的个人的特点是：“(1) 经济效益，或者说是在经济生活中‘尽力而为’的能力；(2) 消极的道德、或者说，当他们的满足会干扰其他人的经济效益时牺牲自己的愿望的那种自觉

性;(3) 积极的道德,或者说,当他们的满足对社会进步不会有直接或间接的贡献时牺牲自己愿望的自觉性。"[①] "一个人孜孜以求的社会进步"是否达到,其唯一的标准就是"成就"。[②]只有当新一代用人类文化遗产中的最必不可少的成分——要素——武装起来时,人们才有了民主国家所要求的文化上的共同性,人们才显示出其社会效率。

为了追求社会效率和社会成就,教育中不能忽视少数高才生的特殊培养。科南特在调查中发现美国的综合中学中想继续升学的学生有时是少数。美国的综合中学是以机会均等的原则建立起来的,科南特通过对美国的中学与欧洲中学的比较,从美国发展的历史和社会条件上肯定了综合中学的形式。但他对综合中学是否同时实现了为升学作准备、提供职业技能以及对每一学生施以良好的普通教育表示怀疑。科南特通过对许多学校的调查,认为需要改革中等教育结构和综合中学。改革的目的是要提高教育质量,切实对所有学生施以良好的普通教育,对无升学志向和条件的学生施以较好的职业教育,特别是注重高才生的升学准备。他甚至认为,人口密集的地方可以为有特长的学生和高才生设立专门的学校,进行特殊培养和重点培养。总之,要素主义的教育追求每个学生尽可能有为社会服务的本领,特别是追求对高才生和特殊能力学生的重点和特殊培养,以发挥他们可能有的社会成就,所以它较倾向于英才教育。

2. 学校教育制度和管理上的改革。

要使综合中学完成三个职能(普通教育、就业准备和升学准备),"淘汰小型中学是当务之急"[③]。因为麻雀虽小,五脏俱全,

①② 巴格莱著,赵念渝译:《价值的标准》;瞿葆奎主编,丁证霖、瞿保奎选编《教育学文集·教育目的》,人民教育出版社1989年版,第468—469、473页。

③ 科南特著,陈友松主译:《科南特教育论著选》,人民教育出版社1988年版,第59页。

小型中学要办好就必须花费很多经费，还牵涉到领导力量和师资是否能优选和集中的问题。要淘汰小型中学就要改组学区，以便小型中学可以合并成大型中学。所谓小型中学，是指高中毕业年级(各班共计)学生数不到100人的学校。办好一所中学有三个必要条件："第一，教育董事会组成人员必须了解自己的职责是决定政策而不是搞行政工作，他们应是一些明智、诚实而且尽职的公民；第二，要有第一流的教育局长；第三，要有一个好校长。"[①] 一旦有了这些条件，自然学校会聘用一批出色的教师，"教育的质量最后是随教师的质量转移的"[②]，但要有明智的领导是前提。

对有高度天赋的学生应当作特殊安排。科南特认为的高才生约占学生总数的3%，在某些学校中他们是极少数，无法特殊编班，就该设导师个别指导，或者可以让他们进为擅长文理科目的学生开办的中学。也有一些学生有文理科以外的特长，纽约市的一些专门化学校就是为有这些特长的学生提供专门化的教育。这些专门化的学校有：商业中学、实用艺术中学、音乐和艺术中学、食品工业职业中学、时装工业中学等等。科南特主张应该多设立一些适合于有特殊才能的青年的专门化学校。要素主义者在肯定综合中学的现实的基础上，鼓励开设选择性中学，主要想对学生作智力或能力倾向上的分化。

3. 课程设置与教学。

要素主义认为，人类经验和社会文化与遗产比个人经验、儿童经验更重要、更有意义。在文化遗产中有着共同的、不变的基本组成成分——要素，它们是各种基本知识(读、写、算，数学、自然科学、人文学科以及语言，科学或学术上的重大成果)、各种技能以及态度和理想等。学校就是要保证把这些要素传授给学生，以便他

① ② 科南特著，陈友松主译：《科南特教育论著选》，第60页。

们得到智育训练,掌握传统的知识和稳定的价值。[①]

科南特很重视对中学全体学生的普通教育,建议必修课程如下:"4年英语;3年或4年的社会研究课——其中包括2年的历史(应有一门美国史)和毕业班学的'美国问题'或'美国政府'课程;9年级1年的数学(代数或普通数学);9年级或10年级至少学1年的自然科学,最好设生物或普通物理。我在这里说的学1年,是指在整个学年度每周上5节课,或学总时数与此相等的课。这项普通教育的文理课程计划包括4年内学完有家庭作业的9门或10门课程,不管学生的选修课程计划如何,都应当占大多数学生一半以上的学习时间。"[②] 对外语,科南特十分重视,因为这是国际竞争中太重要的工具。但他不主张让每个学生读2年外语,认为这样做根本没有效果。他主张教师一旦发现学生有学外语的才能,就敦促他连续学4年,学到能阅读、能与使用该国语言的人交流;如果发现学生学外语的第一年确有困难,就可劝这些学生不必再学外语了。如要继续学第二年的外语,必须在第一年学完时评分等第至少得"C"。科南特相信,在学外语上确有一些学生有速成学习的天赋。擅长文理科目的学生都要花4年学一门外语。大学新生要学第二门外语。

科南特认为,一个合格的中学毕业生至少学习7门以上的选修课(不包括体育),并认为应鼓励全体学生都选修艺术和音乐。要指导学生选课,选课要有一个核心,形成一个序列,不要七拼八凑。选修文理课程的学生应当是成绩好的学生,否则应阻止他们选这些课程。也就是说,要指导学生根据自己的能力来选科目,而不是胡乱地选课混个及格。要学就要保证学好,否则宁愿不学。职业课程的设置要多样化。

---

① 参见上海师范大学教育系编:《外国教育发展史资料》,上海人民出版社1976年版,第275—276页。

② 科南特著,陈友松主译:《科南特教育论著选》,第68页。

在教学组织形式上,要素主义主张能力分组[1],根据学生学习能力把学生分成不同的班或组,由专门的教师来任教。分组是根据学生学科成绩来分,同一学生在不同的学科学习时可处于不同的组。如某一学生的英语是最高能力组,但他的代数也许是在中等组。对阅读能力差的学生要予以特殊照顾,应指派专门教师担任他们的英语和社会常识等课的教学,甚至要供给特殊的课本。因为阅读能力是学习一切学科的重要基础,一定要帮助学生扫除阅读障碍。

课时要增加,学生在校每天必须有 7 或 8 节课。体育和汽车驾驶课每天至少 1 节。实验课和工艺课应排成连续进行的双节课。如果有人嫌课太多,那可以每节课上 40 分钟,但必须有 7 或 8 节课。

对学习好的学生要上光荣榜,以资鼓励。要为学生配备专职辅导员,责任是督促学习,指导选科。辅导员不必上课,但要了解学生,同家长有密切联系,负指导之责。每 250—300 学生配 1 名辅导员。要运用各种测验及时测定和评价学生的成绩或能力倾向。对文理科目要高标准要求。

要素主义者反对过多地让社区生活来干扰学校的教学秩序,注重课堂中心、书本中心和教师中心。教学过程注重学生接受学习,但要求这种接受是有意义的理智活动过程。巴格莱几乎重复赫尔巴特统觉主义的观点,教学过程是从概念到概念,强调间接经验的获得。

4. 对要素主义的评价。

进步教育和新教育强调人自身的发展,包括学生时代的欢乐、愉快的生活。要素主义与之唱反调,强调教育满足社会的迫切需要,把人作为尽可能有效地为资本主义国家创造财富和增强军事实力的工具。为此,要素主义者不惜牺牲学生的兴趣和需要,用繁

---

① 能力分组将在第三编中介绍分组教学时谈。

重的课程压学生，因此被称为新保守主义。说它新，是因为它在教育过程中注意到个别差异，重视因材施教；它的主知主义不排斥职业教育，而且还提倡设职业学校和开设多样化的职业课程。要素主义竭力提倡英才教育，这只能有利于家庭条件优越的学生升学，做了一番“锦上添花”的努力，对广大劳动人民的子女是不利的。因为要素主义教育符合大资产阶级的利益，所以在美国受到官方支持，势力很大，影响久远。不过，在经济、军事竞争中面临危机时，迫切的社会需要一定会要求教育相对统一、集中，要求教育显示其对社会效率和社会成就的作用，这恐怕是一条规律。要素主义就是在美国经济大萧条和第二次世界大战后的冷战局面下获得发展机会的。但是，要素主义忽视个人自身的发展，这与人类的历史发展的必然大趋势并不相合。有人把进步教育和新教育与要素主义教育间的拉锯战描绘成教育上的钟摆运动，各执一端，一会摆向儿童中心，一会摆向社会中心，总不能将两者调和到一起去。不过作为新传统教育的要素主义，因为它继承了传统教育中的一些积极和宝贵的经验，经过对旧传统教育改革后有较大的可行性和可推广性。对于美国说来，教育上的散漫和自由主义比欧洲的资本主义国家厉害得多，以新传统教育[①] 去医治它的病症，实也是

---

① 新传统教育，除要素主义外，还有永恒主义教育思想。永恒主义教育思想产生于本世纪30年代的美国、英国和法国。代表人物有美国的赫钦斯、艾德勒和英国的利文斯通等。永恒主义教育继承了古希腊雅典教育理论的传统，认为人是理性的动物，人的理性的发扬光大是社会昌明繁荣的条件。永恒主义教育家们不满功利主义和实用主义的学校课程，认为把什么美容之类的技能引入大学课程简直是不可思议。学校应该教学生在生活中永远也难以学会的东西。对人的理性有建树作用的课程是经典名著，因为它们中包含了人类的理性的闪光的内容，所以才流芳百世，脍炙人口。学校应该注重普遍性、永恒性的文化遗产的传授，这就是普通教育。普通教育中最富有理性感召力的是人文学科，所以要加强人文学科的教学。教材不应是浅薄的、琐碎的，应引导学生读经典名著，号召开展读百种名著运动，强调熟读精思。这种教育思想具有贵族自由主义色彩，迎合社会上层统治者的需要，对名牌老大学、公学和优良的私立学校有影响。这类教育是保守的、封闭式的。但它在培养有教养的人方面下功夫，具有克服教育质量流于卑下的作用。

一种权宜之计。

总之,理论上的教育模式的变化反映了时代的变化,反映了变化的时代对学校改革的要求。"现代社会已经不是保守的、停滞的社会,而是一个迅速变化、日新月异的社会。在科技方面说,在学校里学习的科学技术知识,工作以后会发现它早已陈旧了。在社会的思想意识方面说,在学校里学的一些信条,参加工作以后会发现它已经不适应新的形势了。所以重要的不是学习许多现成的知识和信条,而是学会应付变化的本领。应该培养青少年的首创精神,遇到各种新的问题时,知道如何去探究它,解决它"。[①]

但是,资本主义国家的学校教育不管奉行这个主义、那个流派,都不可能从人类历史发展的必然的大趋势出发来摆正个人与社会之间的关系,这就使它们的学校教育不得不像钟摆那样摆到东摆到西。头痛医头、脚痛医脚的教育处方无法根本治病。社会主义国家从马克思主义的科学社会主义思想体系出发,能够找到一条正确的学校教育的道路。但是社会主义的教育还很年轻,需要探索。在探索中,我们有必要汲取历史的经验和他国的经验来丰富和充实自己,建立和发展起具有中国特色的社会主义教育体系。

思　考　题

1. 在钻研和理解的基础上,联系"导论"部分涉及的马克思主义教育原理,试用1500字简括马克思主义教育学说。

2. 试以马克思主义教育学说为指导,辩证地分析批判实用主

① 刘佛年:《开放教育——资产阶级"新教育"的变种》,"外国教育丛书"编辑组编:《中小学教学改革的理论和实际》,人民教育出版社1979年版,第124页。

义学校教育模式。

3. 怎样评价要素主义教育?

4. 建议读《科南特教育论著选》,描述一下科南特为提出教育改革方案所作的调查研究的方法,并思考一下这种研究方法的特色、意义。

第六章　国家的学校教育模式

在古代，文明国家或地区都建立起自己的学校教育模式。西方有的教育家认为，世界上最早的教育模式形成于中国，那就是孔夫子的教育实践和理论。自汉武帝于公元前 136 年设五经博士，"独尊儒术"的教育方针一直延续至 1911 年。中国封建社会教育的目的，简言之是读书做官。学校形式有官学和私学两种。官学有贵贱等级之分。私学从家塾到书院，形式多样，普及面远比中世纪的欧洲要广，稍富裕的农民都可以送子女上三家村式的私塾接受识字教育，真可谓有教无类。教育内容强调道德行为训练和忠、孝、仁、义道德信念的形成，文化知识课从识字、书法到强记儒家经典。在西方，直至 19 世纪英国才创文官考试制度。在中国，早在隋炀帝大业二年(公元 606 年)开设科举，唐朝发展和完善了科举制度，不论士子的出身门第(贱民除外)，选拔贤能任命为政府官吏。正因为读书人是统治者的候补者，所以"万般皆下品，唯有读书高"的思想在过去的中国深入人心。

本章不打算一一陈述古代的学校教育模式，因为它们离我们太远了。在这一章介绍的是现代世界上包括我国在内的几个有代表意义的国家的学校教育模式。

第一节　中华人民共和国的学校教育

一、中华人民共和国学校教育的发展

1949 年 10 月中华人民共和国成立以后，教育事业进入了新的历史发展阶段。1949 年底召开的第一次全国教育工作会议对

新中国的文化教育政策作了规定：中华人民共和国的文化教育是新民主主义的教育。它的主要任务是提高人民文化水平，培养国家建设人才。这种教育是民族的、科学的、大众的教育，是为工农兵服务和为生产建设服务的教育。教育方法的根本原则是理论与实际相联系。整个教育是以老解放区教育经验为基础，吸收旧中

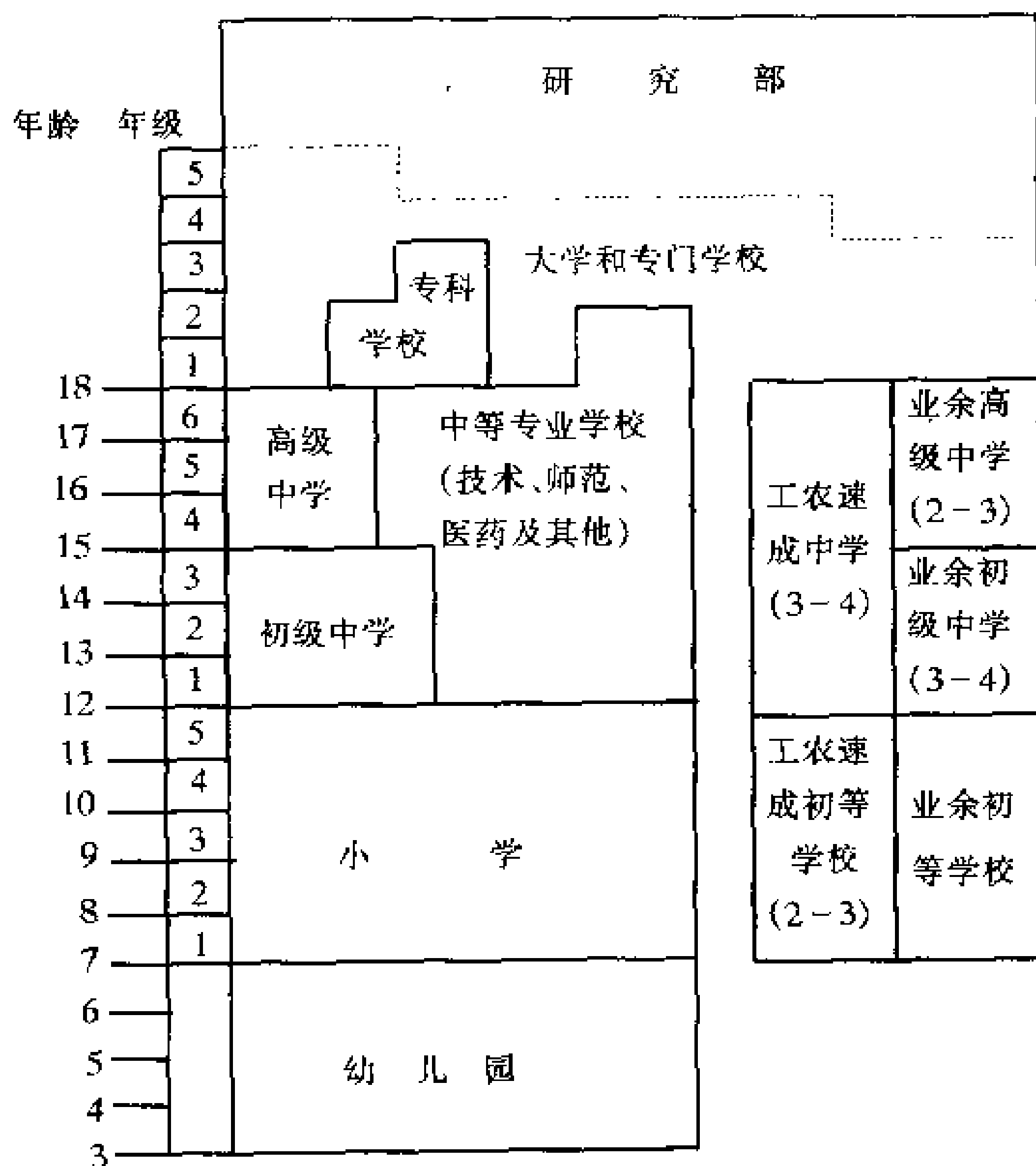


图 6.1 中华人民共和国学校系统

附注：1953 年 11 月《政务院关于整顿和改进小学教育的指示》决定小学学制沿用 1922 年学制的“四·二”分段制，初级小学 4 年，高级小学 2 年。

国国民党统治区的教育中的有用的经验，学习苏联的教育经验来建设的。1949 年至 1952 年，政府着手对旧中国遗留下来的学校进行接收和改造。1951 年 10 月 1 日《政务院关于改革学制的决定》公布。学制内容为：(1) 幼儿教育：幼儿园收 3 至 7 岁幼儿，使他们在入小学前身心得到健全发展。(2) 初等教育：小学给儿童实施全面发展的基础教育；工农速成初等学校、业余初等学校和识字学校对青年和成人实施相当小学程度的教育。(3) 中等教育：中学、工农速成中学和业余中学给学生以全面的普通文化知识教育；中等专业学校为国家建设培养各行各业的技术人才。(4) 高等教育：大学、学院和专科学校，在全面的普通文化知识教育基础上给学生以高级专门教育。(5) 各级政治学校和政治训练班，给青年知识分子和旧知识分子以政治教育。此外，各级人民政府根据政治学习和业务学习的需要，得设立各级各类的补习学校和函授学校，并应设立聋哑学校和盲童学校。学制如图 6.1 所示。

1952 年起，政府对全国的高等学校进行了院系调整。这次调整对私立大学加以撤、并、改，全国高等学校一律由国家办理。院系调整根据"以培养工业建设人才和师资为重点，发展专门学院，整顿和加强综合性大学"① 的方针，统筹合并院系、增设院系和专业调整，并由中央统一调配师资、校舍和设备。同时，全国也逐步将私立中小学改为公办。1952 年，政务院和教育部规定了人民助学金制度，并规定"尽量照顾革命烈属、革命军人、工农干部、产业工人、少数民族及回国华侨子女的实际困难"②……所有的改革都说明新中国的教育从一开始就坚持社会主义方向，坚持党的领导，坚持面向工农大众。1953 年开始，我国执行发展国民经济的第一个五年计划，教育是其中的一个重要组成部分，教育事业由恢复、改革和调整转向稳步前进。1953 年，教育部要求"教育工作必须

---

①② 引自中央教育科学研究所编：《中华人民共和国教育大事记》，教育科学出版社 1984 年版，第 70、60 页。

密切配合经济建设。为要胜利地完成教育建设工作的任务，首先要加紧学习苏联先进教育经验，改进教学内容和教学方法，提高教学质量。……提高对新一代的智、德、体、美的全面教养，以期为我们祖国的全面建设准备崭新的生力军"[①]。经过恢复、调整和建设，教育事业有很大发展。1957 年 6 月，周恩来总理在第一届人大四次会议上作《政府工作报告》，对前一时期教育工作的成就和问题作了总结，并指出了今后教育发展的方向。"报告"指出："新中国的教育与旧中国的教育根本不同，必须反映社会主义的新政治、新经济，必须为广大劳动人民服务，必须适应我们国家社会主义改造和社会主义建设的需要。因此，我们就有必要对接收过来的旧教育作根本性质的改革。几年来，我们作了这样的改革，并且有了很大的成绩。这是必须肯定的。今后随着社会主义革命的胜利和社会主义建设的发展，我们还应该继续进行某些必要的改革。过去，教育部门在实行教育改革的时候，也发生过若干偏差，主要是否定了旧教育的某些合理部分，对解放区革命教育的经验没有做出系统的总结，加以继承，并且在学习苏联经验的时候同我国实际情况结合不够。这些缺点今后应该改正。""我们今后的教育方针，应该是培养有社会主义觉悟的、有文化的、身体健康的劳动者。过去这个方针是不够明确的。我们的中小学学生毕业后除了一小部分升学以外，多数都应该参加工农业生产。高等学校中也应该加强劳动教育，学生毕业后一般地应该参加一定的体力劳动，今后应该对此定出一些制度，逐步实施。"

1958 年，《中共中央、国务院关于教育工作的指示》发表，指出：坚持党对教育工作的正确领导，调动一切积极因素，鼓足干劲，力争上游，多快好省地扫除文盲，普及教育，培养出一支数以千万计的又红又专的工人阶级知识分子队伍，是全党和全国人民的巨

① 引自中央教育科学研究所编：《中华人民共和国教育大事记》，第 73 页。

大的历史任务之一。文件还规定党的教育工作的方针是:教育为无产阶级政治服务,教育与生产劳动相结合。为贯彻这个方针,要求一切学校必须进行马克思列宁主义的政治教育和思想教育,必须把生产劳动列为正式课程,学校应办工厂和农场,工厂和农业合作社办学校。文件还要求在党的领导下实行"两种教育制度",在学校内部贯彻党委领导下的群众路线的工作方法。根据这个文件的指示精神,1958年下半年开展了教育革命。各地开始进行缩短学制的试验,试验的新学制主要有:小学5年一贯制、中学5年一贯制;中小学7年、9年、10年一贯制;中学"四·二"制、"三·二"制、"二·二"制和4年一贯制。全国大、中学校的师生员工直接投入工农业生产第一线参加劳动也是当时教育改革的重要方面。随着人民公社化运动的发展,出现学校合并集中,如河南省40个县的农村中小学合并集中,实行集体住宿、集体吃饭、集体读书和集体劳动。中等以上学校又响应党中央发出的全民武装大办民兵师的号召,建立民兵师团,学生按营、连、排编制,实行生活军事化,进行军事训练。学校开展勤工俭学运动,进而社会大力办学,学校从形式上和数量上有飞快发展。但如此快的发展过多地占用了国家的财力、物力和人力,超过了国家所能负担的程度。而且急就章式地办教育难以保证质量。于是从1959年起,国家对教育加以调整和巩固提高,注意到学校数量的控制、教学秩序的稳定和教学质量的提高,并注意重点学校的确立和建设。

1966年至1976年的"文化大革命"对教育事业造成极大的破坏。"文革"以后,经数年努力,教育事业走上了正常发展的轨道。为适应社会主义现代化建设的需要,贯彻邓小平关于"教育要面向现代化,面向世界,面向未来"的指示,1985年5月,公布了《中共中央关于教育体制改革的决定》。这个文件指出:教育必须为社会主义建设服务,社会主义建设必须依靠教育;教育体制改革的根本目的是提高民族素质,多出人才,出好人才;把发

展基础教育的责任交地方分级管理；调整中等教育结构，大力发展职业技术教育；鼓励多种办学形式；改革教学内容、方法，提高教学质量；取消原教育部，成立国家教育委员会。1986年4月12日第六届全国人民代表大会第四次会议通过了《中华人民共和国义务教育法》(全文见本编末附录一)，这是我国建国以来的第一个教育立法。这个法与《中共中央关于教育体制改革的决定》是当前发展中国教育事业的纲领性文件。在这两个文件精神的指导下，我国的教育事业开始出现前所未有的生机勃勃、近乎全方位发展的局面。具体表现有：农村教育的发展，职业学校的发展，成人教育的普遍化，高等教育迅速发展，教育内容上注意到了选修科的开设和反映现代科学技术成果，教育方法上重视启发式和发展学生能力，教育理论界研究成果丰硕，全国各地教育实验蓬勃开展，考试制度进行了改革等。目前，我国的教育改革正在向深化和提高质量的方向发展。

二、中华人民共和国学校教育的特点

建国以来的教育发展历程中，十年动乱是非常时期。以下阐述的我国学校教育的特点不包括十年动乱时期的情况。

(1) 中国社会主义教育坚持党的领导，坚持教育为工农大众服务、为社会主义建设服务的方向。教育事业在发展速度上超过了以往任何历史时期。1949年，全国高等学校205所，至1982年增加到了715所(不包括成人高等教育机构)。从1982年到1990年，每10万人中拥有大学程度的人数从615人增至1,422人，增长了131%。普通中学，在旧中国教育事业发展的最高年度(1946年)，有4266所，在校学生数149.6万人；建国后中学迅速发展，至1985年有93,221所，在校学生数达4,705.9万人。相比之下，中学学校数增长20.9倍，学生数增长30.5倍。在学校工作上，为保证社会主义教育方向，学校把政治思想教育放在首位。各级各类

学校都为班级配备了专职或兼职的政治思想教育工作者。各科教学都有责任配合政治思想教育。

表 6.1　全日制六年制重点中学教学计划（试行草案）

学科＼时数＼年级	初中			高中			上课总时数
	一	二	三	一	二	三	
政治	2	2	2	2	2	2	384
语文	6	6	6	5	4	4	1000
数学	5	6	6	5	5	5	1026
外语	5	5	5	5	5	4	932
物理		2	3	4	3	4	500
化学			3	3	3	3	372
历史	3	2		3			266
地理	3	2			2		234
生物	2	2				2	192
生理卫生			2				64
体育	2	2	2	2	2	2	384
音乐	1	1	1				100
美术	1	1	1				100
每周必修课上课时数	30	31	31	29	26	26	5554
选修课					4	4	240
劳动技术	2周①			4周			

① 劳动技术课，初中每周按 4 节、高中每周按 6 节计算。

表 6.2　全日制六年制重点中学教学计划(试行草案)

时数 年级 / 学科	初中			高中					上课总时数	
	一	二	三	一	二		三		(一)	(二)
					(一)	(二)	(一)	(二)		
政　治	2	2	2	2	2	2	2	2	384	384
语　文	6	6	6	5	7	4	8	4	1208	1000
数　学	5	6	6	5	3	6	3	6	906	1086
外　语	5	5	5	5	5	5	5	4	960	932
物　理		2	3	4		4		5	292	560
化　学			3	3	3	4		4	288	432
历　史	3	2		3			3		350	266
地　理	3	2			2	2	3		318	234
生　物	2	2			2			2	200	192
生理卫生			2						64	64
体　育	2	2	2	2	2	2	2	2	384	384
音　乐	1	1	1						100	100
美　术	1	1	1						100	100
每周上课时数	30	31	31	29	26	29	26	29	5554	5734
劳动技术	2 周			4　周					576	

注:(一) 为侧重文科的选修;

(二) 为侧重理科的选修。

(2) 坚持以马克思主义全面发展的理论为指导,全面安排德

育、智育、体育、劳动技术教育和美育；走教育与生产劳动相结合的道路，把学生培养成德、智、体诸方面都得到发展的，有社会主义觉悟有文化的劳动者。这样，就在教育目的和实现培养全面发展的人的途径上坚持了社会主义教育的方向。

表6.1与表6.2两张教学计划表体现了在中学教育中实行全面发展的安排。它们是1981年由教育部颁发的。

(3) 教育的计划性强、统一性强。从目的、制度、课程到教材都有统一的规定与标准。为保证教学工作的质量各校均设立学科教学研究室(或组)，集体备课，共同研讨，相互交流和协作，使各科教学统一步调、秩序井然。教学工作的有计划、有组织、有监督、有交流和有考评，保证了教学的严肃性和责任性。这个制度是我国50年代学习苏联教育经验的产物。改革开放以来，我国教学在统一的基础上注意到多样化和灵活性。

(4) 新中国成立以来，我国教育事业的发展面临着复杂的任务：要肃清旧教育中的消极成分，改变教育上落后贫穷的面貌；要学习先进国家的经验，特别是改革开放以来要博采众长；要从中国的国情出发。如何建立一套具有中国特色的社会主义的教育体系，这是我国教育改革长期为之努力的方向，目前还处在进一步探索、试验的过程中。从建国以来我国教育发展的历史来看，教育改革和变化的频繁是显而易见的，其中有成绩，也有曲折和教训。这些都是我国教育事业进一步完善的宝贵财富。

第二节　美国的学校教育

一、美国学校教育状况

美国在19世纪末20世纪初形成和确立了分为连续四级的学制，至今没有多少变动。美国的学制相对于其他资本主义国家，属于单轨制，各级各类学校间相互贯通联络。美国学制见图6.2。

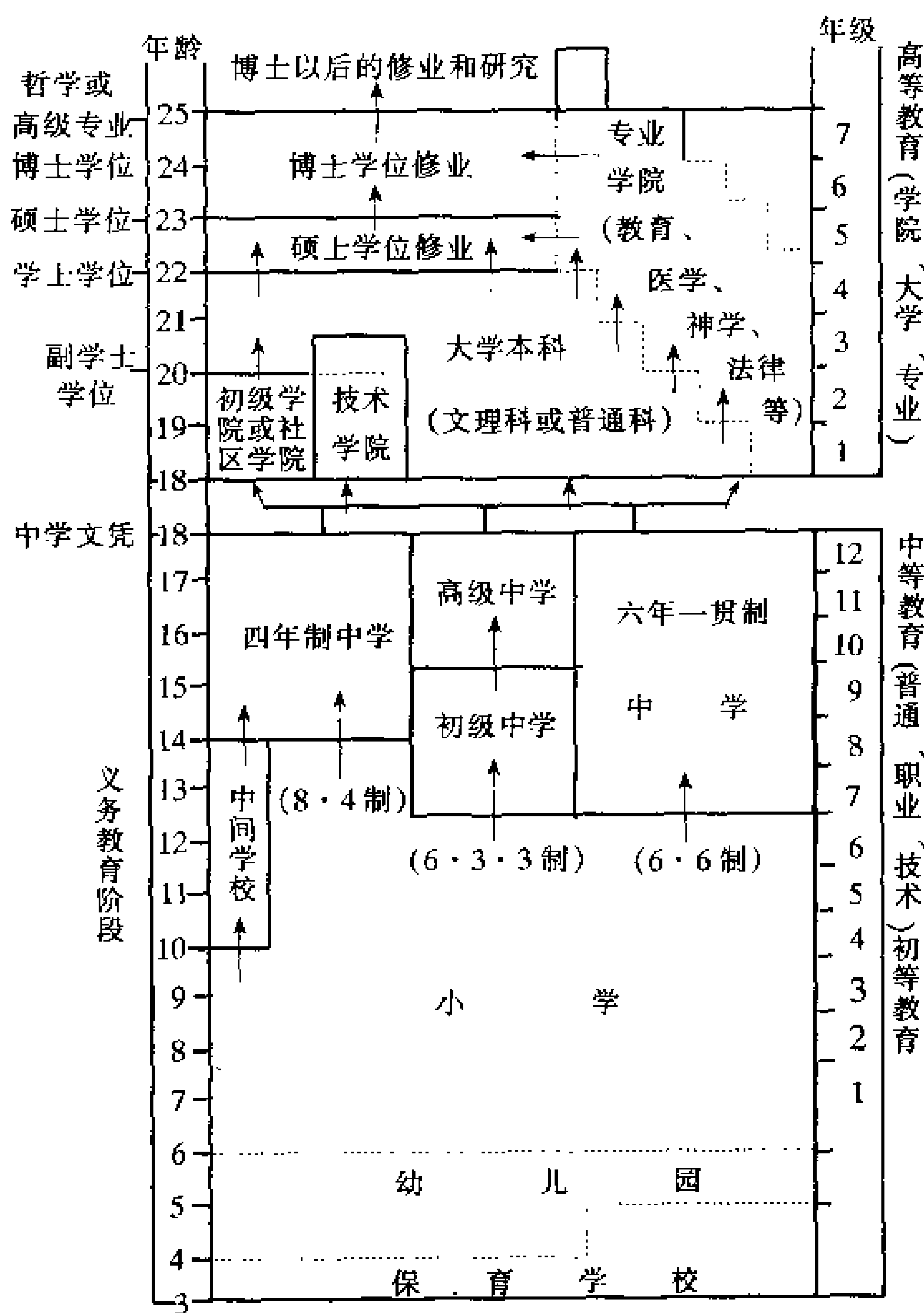


图6.2 美国学制

美国是个地方分权制的国家，教育行政权不在中央，而在各州。州的教育政策的制定和实施，通过立法、行政、司法三部门分

工实现。州议会制定州的各种教育法规。州通过选举或指派产生州的教育委员会，制定州的教育政策。因此，家长和选民对学校问题有较大的发言权。州的教育行政由州教育厅负责。公立学校的经费由地方税收提供。美国教育上的一些重大决策，往往是由全国性的教育学术或研究团体提出，但专家意见只有咨询作用，并无法律约束力。例如，1918年美国中等教育改组委员会提出中等教育七大目标：健康、基本技能（读、写、算）、职业效率、家庭的良好成员、合格公民、会利用闲暇时间、道德品格。这七大目标对美国中等教育有深远影响，虽然它们并不是强制性法规。从这七大目标看，美国的普通教育主要面向生活，注重学生适应社会生活方面的教育。

美国的小学和中学是义务教育阶段，年限9—12年，因州而异。学制上有"八·四"制和"六·三·三"制两种。农村多实施"八·四"制。小学课程大体上有：英语、数学、社会常识、自然常识、外语、美术与应用艺术、卫生与体育。中学课程大体上有：英语、社会常识（包括历史、地理、公民和经济等学科内容）、自然科学（包括生物、化学、物理等学科内容）、数学、外语、人文（包括文学、艺术和哲学等内容）、体育与卫生、家政、工艺，还有许多选修科目。美国的中等教育以综合中学为主体，虽说学校在面向对象方面是非选择性的，但课程是分化的。在高中阶段，除必修科目外，学生要根据自己的兴趣、能力和志向选择不同的分科课程——普通科、职业科和学术科。美国中学里的课程门类很多，涉及许多社会生活领域的知识和技能，似与生活较贴近。但其中有许多课程是"简易食堂式的课程，在那里很容易把正餐前的开胃品和餐后的甜点心误认为主菜"①，也就是说，学校里以形形色色的选修科目冲淡了普通

① 美国高质量教育委员会：《国家处在危险之中，教育改革势在必行》（1983年4月），教育发展与政策研究中心编：《发达国家教育改革的动向和趋势》，人民教育出版社1986年版，第14页。

的基础课。美国的高等教育结构较灵活多样。2年制的初级学院(又称社区学院)多半是职业技术性质的院校,课程往往注意与社区生活需要紧密联系。学生在初级学院结业后可以转入大学本科的3年级。4年制学院,主要是本科生教育,多属于文科学院(实际上是高等普通教育的性质)。大学是若干学院的集合体,有本科生的学院、专业学校和研究生院等组成。美国高等院校的任务有三项:教学、研究和社会服务。美国高等院校较重视培养学生独立工作的能力,因而教学中注重实验、讨论、实习、调查等活动。

与英、法、德、日等国相比,美国的学校较少强调考试竞争,较注重团体生活中的人际关系和合作精神的培养,较强调日常生活所需知识和技能(如婚姻、烹饪、球类运动等)的掌握,较重视学生参与社区生活中的问题解决。总之,较注重实际。在美国的小学中,儿童中心主义的教育占一定优势。小学被称为"儿童的花园","那儿没有成年生活的紧迫感,是与世无争的乐土","从一切方面讲比福禄培尔的幼儿园更为理想。"[①] 对中学生,家长担心他们学业上冒尖,但鼓励他们在运动上出色。尽管从30年代以来,美国已有不少社会知名人物对美国的教育质量表示不满意,但仍有不少学校对学术的准确性、完成课程计划的进度抱无所谓的态度。针对上述情况,80年代美国政府为美国的教育质量感到担忧,号召采取行动来扭转"危机"的局面,建议:取得高中毕业文凭的学生最低限度应完成4年的英语、3年的数学、3年的自然科学、3年社会学科以及半年的计算机科学的课程;提高大学和4年制学院的入学标准,推行标准化成绩考试;增加教学日和每天在校的学习时间,希望建立每天在校7小时、每年安排200至220个教学日的制度;改进师资培训工作,提高教师地位;加强校长和地方教育的领

① 埃德蒙·金著,王承绪等译:《别国的学校和我们的学校——今日比较教育》,第326页。

导(提高他们的业务水平)等[①]。这些建议是否能贯彻执行还是一个问题。

二、美国学校教育的特点

(1) 美国是个年轻的国家,教育上较少受传统的束缚。如果说美国教育有传统,那末宣称尊重学生个性发展、注重教育与社会生活的联系便是它的传统。

(2) 美国的资本主义的教育"民主"和"自由",教育领导权由地方控制,以及美国人的重视科学实验和注重实际的精神,造成美国学校的多样化。教育家可以根据他们各自的教育主张展开各种教育实验和科学研究,自本世纪初起曾经展开过的实验和研究有:杜威式的学校,道尔顿制的学校[②],文纳特卡制的学校[③],葛雷制的

① 参见教育发展与政策研究中心编:《发达国家教育改革的动向和趋势》,第19—26页。

② 柏克赫斯特女士1920年于道尔顿市公立中学创行的一种教学制度。改教师讲授为学生自定步调地自学。措施:(1) 将各科内容编制成作业指定,规定一个学月内应学习的内容、应达到的教学目标、应使用的教材(教科书和参考书)、学习的方法以及应完成的作业等。作业指定均按月制定。学生学完一个月的全部课程,才能领取下一个月的作业指定。(2) 改教室为各科作业室,按学科需要配备图书资料、实验设备等,是合阅览室、自习室、实验室和会议室为一的多功能的学习场所。无课时表,学生自行计划安排学习,自由出入作业室。作业室有教师负责管理和指导。(3) 工约和成绩记录。学生与教师订立学习合同(工约),领取一月作业指定,可以根据个人能力和其他情况提早或推迟完成。作业室教师要对每个学生的出勤和作业完成情况作出记录,因此设计了一整套的记录卡,以便各科教师、学生自己和校教务部门掌握情况。这种制度强调学生自主性的培养和独立学习能力的提高,但因过高估计了学生的自觉性,实际施行时易于形成教学上的放任自流。

③ 华虚朋1919年起于芝加哥的文纳特卡镇公立学校实验的教学制度,上午让学生学习文化课,如读、写、算以及史地等知识。制定作业指定让学生自学,但无作业室,仍在教室进行。作业指定大体与道尔顿制的相似,但不按月编制,又有自正材料(正确答案)一项。下午是团体活动。学生根据自己的兴趣,选择参加社会团体活动。团体活动有艺术、运动、编刊物、办商店等。这种教学旨在将个别化教学与学校社会化结合起来。

学校[①]，注重读经典名著的学校，强调基础训练的学校，等等。家长们也可以根据他们的见解建议地方实施他们所需的教育，开办他们所需的学校。甚至有些家长不忍孩子在公立学校接受学术训练，他们联合起来集资办自由学校，让孩子在自由学校里过无拘无束的愉快生活。70年代起，有人感到公立学校面貌呆板、多样性不够，加上就近入学，学生难以有自己喜欢的学校，因此又提倡可供选择的学校教育运动。这一思潮要求地方建立各种类型和风格的学校，如满足职业训练的学校，注重传统学术训练的学校，开放教育的学校[②]，等等，以满足各种家长和学生的需要。在世界上，美国的学校形式是最为五光十色、令人目不暇接的。但是，美国学校的自由往往是影响教育上学术质量的一个主要原因。美国长期来有人指责学校的学术质量不高或下降，但一直没有得到根本解决。

(3) 美国的学制是形式上的单轨制，综合中学中分设学术科、普通科和职业科，实质上还是多轨的。但综合中学之设避免了早

① 葛雷制由涅德于1908年创立于葛雷市。葛雷制采用两部制方式教学。一部学生在教室上课，另一部学生则在图书馆、体育场、工厂、商店或食堂从事实际工作的活动，两部上下午对调。这是克服校舍紧张以及使学校与社会加强联系的办法。学校取消假期和假日，减少各科教学时间，增加劳作、游戏等活动。目的是用最经济的方法培养地方急需的劳动力。

② 30年代起在英国的一些幼儿学校采用的新方法。而后传到美国，引起巨大的反响，70年代初成了幼儿园和中小学中相当时髦的方法。开放教育，也可以说是一种自由学校，儿童在学校中活动很自由，教学不拘形式，无固定结构，可以让学生用整块时间从事他们有兴趣的活动，不搞分科教学，不按固定的教材传授知识。教室及走廊都设有"兴趣区"(阅读角、自然科学区、音乐区、社会科学区、数学角等)。每一区(或角)中有大量活动材料，如图书、实物、劳作或建造的工具和材料、乐器、木偶、小动物、花卉等，供儿童游戏、活动使用。教学是在活动中学习。例如，让儿童画一张图画，说图画是"我和妈妈"，教师告诉儿童这几个字的写法，就是既学了美术又学了写字；让孩子用电池、电线、开关、灯泡按并联和串联接通电路，便获得了有关电和电工的知识与技能。教师只是教学中的顾问，对学生加以引导，给予学生建议、鼓励和帮助。这样的学校目的不在于传授多少知识，而在于追求学生整个人格的成长和发展。(参见刘佛年：《开放教育——资产阶级"新教育"的变种》，载人民教育出版社《外国教育丛书》编辑组编：《中小学教学改革的理论和实际》，1979年版。)

期选择定向。美国最先在高等院校实施教学管理上的学分制[1]，体现了学习年限的灵活性和弹性。

美国的教育对现代世界的教育影响巨大。20年代的苏联、“五四”运动至解放前夕的中国、二次世界大战后的日本等国的教育，以及欧洲的综合学校运动，均受美国很深的影响。

第三节　英国的学校教育

一、英国学校教育状况

英国的学校教育是从基督教传入英国(约公元6世纪)开始的。英国经历了资产阶级革命、封建王朝复辟以及工业革命等发展演变过程，老学校制度的保留、新学校制度的诞生，造成教育面貌具有保守与创新的折衷性质。世界各国的教育制度很少有像英国那样复杂。为了方便起见，我们对英国的教育从1944年讲起。

第二次世界大战给英国造成严重的破坏和损失。为恢复教育，继1943年英国政府发表《教育改革》白皮书之后，1944年教育大臣巴特勒在议会提出了教育法案，被通过。《1944年教育法》又称《巴特勒教育法》，这个法案为英国战后的教育体制的建立和发展奠定了基础。嗣后，相继产生了近20个教育法，是对《1944年教育法》的修正或补充。

英国教育在行政上长期存在中央集权和地方分权的争执，现行行政体制是折衷的产物。北爱尔兰的教育从本世纪20年代起一直由北爱尔兰教育部全权掌管。苏格兰则是初等、中等和中学后教育由苏格兰教育署掌管，大学由中央领导和管理。中央设“教

---

① 学分制，伴随着选科制产生，以学分作为计算学生学习分量的单位。凡需课外自习的课程，以每周一学时，读满一学期并考试合格为1学分；无需课外自习的课程，以每周二、三学时为1学分，四年制大学本科一般要求学生修满120—140学分方可毕业。

育和科学部”，负责领导和管理英格兰和威尔士的初等教育、中等教育和继续教育，还领导和管理不列颠的大学和民用科学事宜。1970年后，威尔士的初等教育和中等教育的领导脱离中央，归威尔士国务大臣领导。与教育和科学部差不多是平行的教育行政机构有：陛下督学处，任务是了解教育情况并予以评价和指导；学校课程和考试委员会，任务是对各级教育的课程以及证书考试进行研究；大学拨款委员会，了解大学情况，对拨款提出建议，帮助制定大学发展规划。地方教育行政是设教育委员会和教育局，也有督学。地方教育行政机构不规定课程和教材，校长有权决定。

现代英国的学制由原来的双轨制演变成多轨制。英国现行学制见图6.3。

英国历来的教育法规都没有规定教育目的。其实，学校教育不可能没有目的，只是目的的表现形式不同，有的是外显的，有的是内隐的，英国属于后一种。从英国教育的实际做法和效果中，从英国社会的教育舆论（电台广播、报刊教育论著）中，还是能看出英国的教育目的。英国自然资源有限，殖民地越来越缩小，知识和技术是国家生存的重要条件。英国对社会等级抱贵族时代的尺度，学问家、教授和教师等即使收入不高，但社会地位却离于富裕的工厂主和店主。因此，英国教育强调学业造诣、性格陶冶。由于英国是一个资产阶级个人主义盛行的地方，所以又强调个人的创造性、灵活性。可以说，英国的教育目的把传统的绅士风范与现代资本主义社会的公民形象结合了起来。

1944年的教育法规定为所有儿童提供中等义务教育，确立了从初等教育、中等教育以至继续教育的公共教育系统。初等教育被划分成幼儿部（5—7岁）和小学部（7—11岁）。幼儿部是为了让幼儿园上来的儿童逐渐适应小学生活，是一个幼儿园向小学正规学习过渡的阶段。从儿童心理学的角度看，这样的安排是合理的。小学部进行正规的课堂教学，以英语和数学为主科，辅以宗教、自

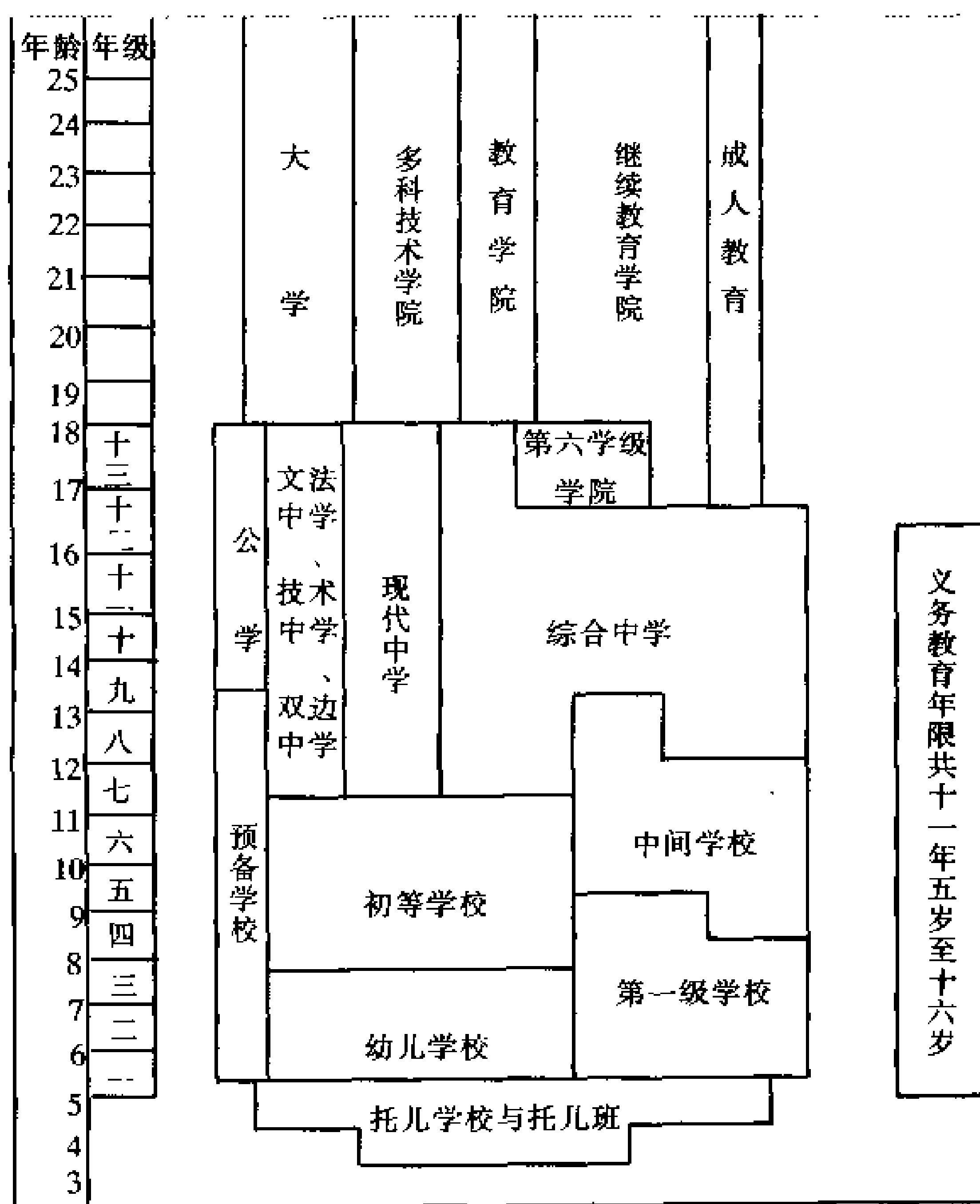


图 6.3　英国学制

然常识、美术、手工、体育、音乐、历史、地理、环境研究、游戏、舞蹈、卫生等学科，课程比较繁重。中等教育分成三种类型的公立学校——文法中学、技术中学和现代中学。文法中学是继承了古老的传统，属于为升学作准备的学术性学校。文法中学前 3 年开设的

课程一般有：英国语言文学、现代外语、古典语(拉丁语)、历史、地理、生物、化学、物理、数学、美术、音乐、木工、金工(男生)、家政(女生)等。宗教是必修课。体育课很受重视。此外，每所文法中学都有一支管弦乐队，还有诸如科学俱乐部、集邮俱乐部、童子军等组织。文法中学有的男女分校，男子中学普遍有板球和足球运动，女子中学有篮球、网球。学校还常在学生自愿的基础上组织出国旅行。许多学生建立国外通讯朋友，用外语进行书信交流。文法中学从 4 年级起增设职业选修课程，如工艺学、制图、计算机、建筑、商业等。文法中学追求高质量的教学，学生的学习生活较紧张，但活动内容很丰富。英国从 1926 年《哈多报告》发表后就要求对所有 11 岁的儿童进行考试，根据考试成绩以及学生平时成绩和教师的评定，将学生送往不同类型的中学。当然，进文法中学的学生成绩是优秀的或良好的。进不了文法中学的就进技术中学。英国的技术中学数量较少，"所设课程带有浓厚的工业或商业色彩，特别适合一小部分有才能的学生的需要，因为它所开设的课程有利于未来就业"①。这类学校能培养有较好的专业技术的熟练技术工人或职员，毕业后容易获得待遇较好的就业机会。许多技术中学建立了良好的声誉。60 年代起，技术中学增设了类似文法中学的课程，但安排学习人文科目的时间仍较少。由于课程渐靠拢文法中学，导致不少技术中学与文法中学合并，成为"文法－技术"双边中学，即综合化的中学。到 1980 年，技术中学已由原来的 300 多所降为 10 所。现代中学大致属于倾向于普及的学校。现代中学是各种各样，有的只不过是高级小学变化而来，有的提供扎实的基础课教学，有的在普通课程之外较多安排社会和艺术活动，有的在普通课程上加一些选修科目。一般来说，现代中学设有多种不同的课程，有的属于学术性课程，有的属于职业性课程。学校类别的

① 邓特著，杭州大学外国教育研究室译，王承绪校：《英国教育》，浙江教育出版社 1987 年版，第 102 页。

分化，早期的选择性竞争，引起了社会不满。在50年代起的世界性教育民主化运动的推动下，许多现代中学合并或改称为综合中学。1964年后，有许多地方教育当局废止了“11岁考试”。为了抵制早期选择考试，有的地方采取模糊中小学界限的做法，设立中间学校。因为有些地方教育当局把16岁作为中学的结业年龄，因此专为16—18岁青年建立了第六学级学院，课程大致与中学第六学级相同。与第六学级学院平行的还有第三级学院，既提供职业课程，又提供学术课程。属于继续教育性质。

公学是独立于国民教育之外的学校，属于独立学校。英国有许多私立的全日制普通学校，称独立学校，其中包括公学。公学的产生可追溯到14世纪。简单说来，公学是18世纪末为男子(贵族或大资产阶级的子弟)设立的私立寄宿学校。英国皇家委员会承认的公学有：伊顿、温切斯特、威斯敏斯特、恰特豪斯、哈罗、拉格比、施鲁斯伯里，它们是公学中的皇冠。独立学校也有教会创办的。独立学校的生源往往来自私立的预备学校。1978年，在招收男生的第一流独立学校中，每一名寄宿生一年的费用是2,000英镑。70年代末，牛津大学近50%的学生，剑桥大学60%的学生来自公学。公学要求学生讲优雅的英语；保持一种惯常的自信风度；生活是清教徒式的；提倡学习刻苦，有锲而不舍的治学精神；极其注重品格训练和自我约束力的培养。这样的形象是贵族式的，类似中国的君子、英国过去的绅士。在现代社会，这种等级分化的教育受到社会中下层民众的反对，因此不得不加以改良。1968年公学委员会的报告承认独立学校对社会有分裂作用，并提出一体化计划，要求一些寄宿学校让出一半的学额给需要受补助的学生。1970年，公学委员会进一步建议，这些学校凡愿加入国民教育[①]系统的，可改成综合中学，免收学费。

---

① 国民教育，又称公共教育，一般指政府办的公立中学和小学系统。

"英国号称继续教育之乡。"① 所谓继续教育，据《1944年教育法》第41条定义："1. 对超过义务教育年龄的人所进行的全日制和部分时间制教育。2. 对超过义务教育年龄，且既能够又愿意继续学习的任何人，根据其要求提供的闲暇教育、有组织的文化训练和娱乐活动。"成人教育学院、多科技术学院和语言学校都属于继续教育的性质，但它们与大学是有区分的。这也是英国人抱有传统的雅俗区分的观念的反映。

英国的开放大学在世界上负有盛名。开放大学是1969年获准，1971年正式开学的广播、电视、函授与暑期学校相结合的成人大学教育机构。凡21岁以上有能力接受高等教育的公民，不论性别、学历和社会地位均可申请入学。开放大学采用多种远距离教学法。几乎每门课程都是函授。学生在家收听、收看教育节目，可去附近的学习中心接受辅导，也有组织小组讨论等形式。学生必须参加每年一次的暑期学校的集中面授。学校教学管理采用学分制。课程分本科和研究生两个层次，可授予学位。

二、英国学校教育的特点

(1) 英国资产阶级革命妥协所留下的后遗症在教育上的反映是，传统教育与现代教育并存，教会势力控制教育，私立学校制度与公立学校系统并存。而且要改变这种状况很艰难。正因为如此，英国现代教育改革是采取做"加法"的方式，扩充公立学校和增加现代学校的类型。这就造成了英国学制的复杂性。

(2) 一方面中等学校有多种选择和分化，另一方面又大力发展成人教育以扩大受教育机会。继续教育和开放大学的发展，既符合现代化发展的需要，又缓和了实行英才教育制度引起的社会矛盾。

---

① 《中国大百科全书》教育卷，中国大百科全书出版社1985年版，第498页。

(3) 各类学校间的学术训练质量差异巨大,但总的来看比较重视教学质量。在普通学校中既重视学术课程又不忽视职业课程,认真从事课堂教学,又不偏废课外活动。国家控制教学质量的办法主要是通过校外考试。在英国,有名目繁多的证书考试,学生为考试而学习的弊端是一个难以解决的问题。

(4) 政府鼓励教育试验,校长拥有较大的自主权。在这个国家里,保守性强的公学和文法学校与形形色色自由主义的学校(如开放教室等)并存。

总之,尽管英国教育多变,以至令人难以捉摸,但总的趋势是向缩小特权造成的差异的民主化方向运动。

第四节　印度的学校教育

一、印度学校教育状况[①]

印度有悠久的历史,是个古老的文明国家。17 世纪起逐渐沦为英国的殖民地,直至 1947 年 8 月 14 日才宣告独立。在殖民统治时期,形成了一套官办教育制度,学制是:小学 5 年,中间学校(相当初中)3 年,中学(相当高中)3 年,中间学院(相当大学预科)2 年,大学本科 2 年。学校面向社会中、上层家庭的子女,目的是培养买办。学校以英语作为教学语言,对学生进行奴化教育。学校里,把西方的一切说成是完美无缺的,贬斥印度的文化传统。中学课程以及大学的专业设置,重文理轻技术。在整个教育结构上重高等教育而忽视初等教育。

独立后,印度于 1950 年 1 月通过宪法,规定向 14 岁以下儿童提供 8 年的义务教育。但到 1981 年,印度的文盲人数却有 4.37 亿人,高于独立时的文盲人数(3 亿人)。这是为什么呢? 原来,资

---

① 本目主要参考赵中建:《独立后印度教育的研究》(博士学位论文),华东师大比较教育研究所 1990 年油印本。已征得赵中建同意。

本主义发达国家是在经历了上百年的民族国家建设和资本主义的发展，有了足够的经济实力，社会发展到了对教育普及有迫切要求的程度时，才确立了义务教育制度并逐渐延长其年限。而印度的义务教育法只是政治独立的产物。直至今日，印度的城市居民挣的钱很少，不过比农民强些；"对农民来说，手头能有几分钱用便算是比较稀罕的事了。在印度，无论什么地方都能看到人们带着渺茫的希望不停地为找到一点活干到处奔波……"[①] 人口的快速增长又抵消了社会生产的发展。因此，经济困境阻遏了义务教育的切实施行。记得孙中山在致力中国资产阶级革命时对经济建设有过许多宏伟而又细致的设想，可是他没有突出教育建设问题。他的理由是，农民连买盐、买灯油的钱都没有，哪里可以送孩子上学。即使国家能办起免费的学校，农民也买不起书本和文具用品；即使国家还能奉送书本和文具用品，农民要拼劳动来勉强度日，儿童要参加谋生的劳动——放牛、割羊草、喂猪甚至下田干活，他们哪有时间和精力念书。可见，教育的发展要有起码的经济条件作保证。印度存在的教育问题正是出自于教育发展与经济发展之间的极不平衡。

印度推行义务教育遵循的是甘地的基础教育思想。其主要观点是普及义务初等教育，以手工和农业劳动为中心，教育自助类似勤工俭学。这个思想曾于30年代前后在培养非暴力抵抗战士的基地实践过，属于适合争取民族独立斗争的教育。当国家独立后企图仍以基础学校代替原有小学的计划时，最终便失败了。基础学校过多地让学生从事手工和农业劳动，使读、写、算的训练大大削弱。结果这类学校只是为最贫穷、最落后的社会阶层开放，与原来的小学并存，形成初等教育上的双轨制。独立后的普及义务的初等教育面临着学生退学问题的困扰，几十年来没有多大改变。

① 埃德蒙·金著，王承绪等译：《别国的学校和我们的学校——今日比较教育》，第462页。

直至70年代和80年代,印度小学1至5年级退学率达60%左右,1至8年级退学率达75%左右。初等教育的经费有30%浪费于退学方面,义务教育的目标看来无法实现。另外还有大量留级带来的教育浪费。独立后,印度中等教育委员会着手重建中等学校。主要措施是:(1) 将原来的中学改成高级中学并取消中间学院,中间学院的第一年纳入高级中学,第二年纳入高等教育;(2) 将一部分中学改建成多目的学校。高级中学是为升学作准备的,它的学生可直接升入高等院校。多目的学校是既为升学作准备,又为就业作准备。它的课程由两部分组成:一部分是核心课程,由语言、社会常识、自然科学、数学和一门工艺课组成;另一部分是选修课程,由7个学科群组成,如人文学科、自然科学、技术、商业、农业和家政等学科群,学生可任选一个学科群中的三门科目。如技术学科群中包含应用数学、几何制图、应用科学、机械工程基础、电力工程基础等科目。由于师资、财力等原因,多目的学校并没有得到预期的发展,到60年代末纷纷关闭。同时,印度还存在着教会办的学校、模仿英国的公学以及私立的模范学校。加上各邦在学制上不统一等因素,造成印度教育的混乱。印度独立后直至60年代逐步建立起60年代的学制,见图6.4。

60年代,印度酝酿一场新的改革,终于在1968年议会通过了《国家教育政策》,要求各邦均统一执行颁布的十二三制,见图6.5。这个学制要求创办10年制普通学校,以便向所有儿童提供一色的普通教育。设2年的高中阶段是结业性的,以便大部分学生读完高中后可以进入社会,这样可减轻对高等教育的压力。印度还制定了全国统一的课程。初小的课程是:印地语或地方语言、数学、环境常识、劳动教育、艺术、卫生和体育。高小阶段的课程是:语言、数学、自然常识、社会常识、劳动教育、艺术、卫生和体育。中等教育的课程分两部分,一部分是学术性的,为升学作准备;另一部分是职业性的,为就业作准备。但在印度,传统的轻视体力劳动

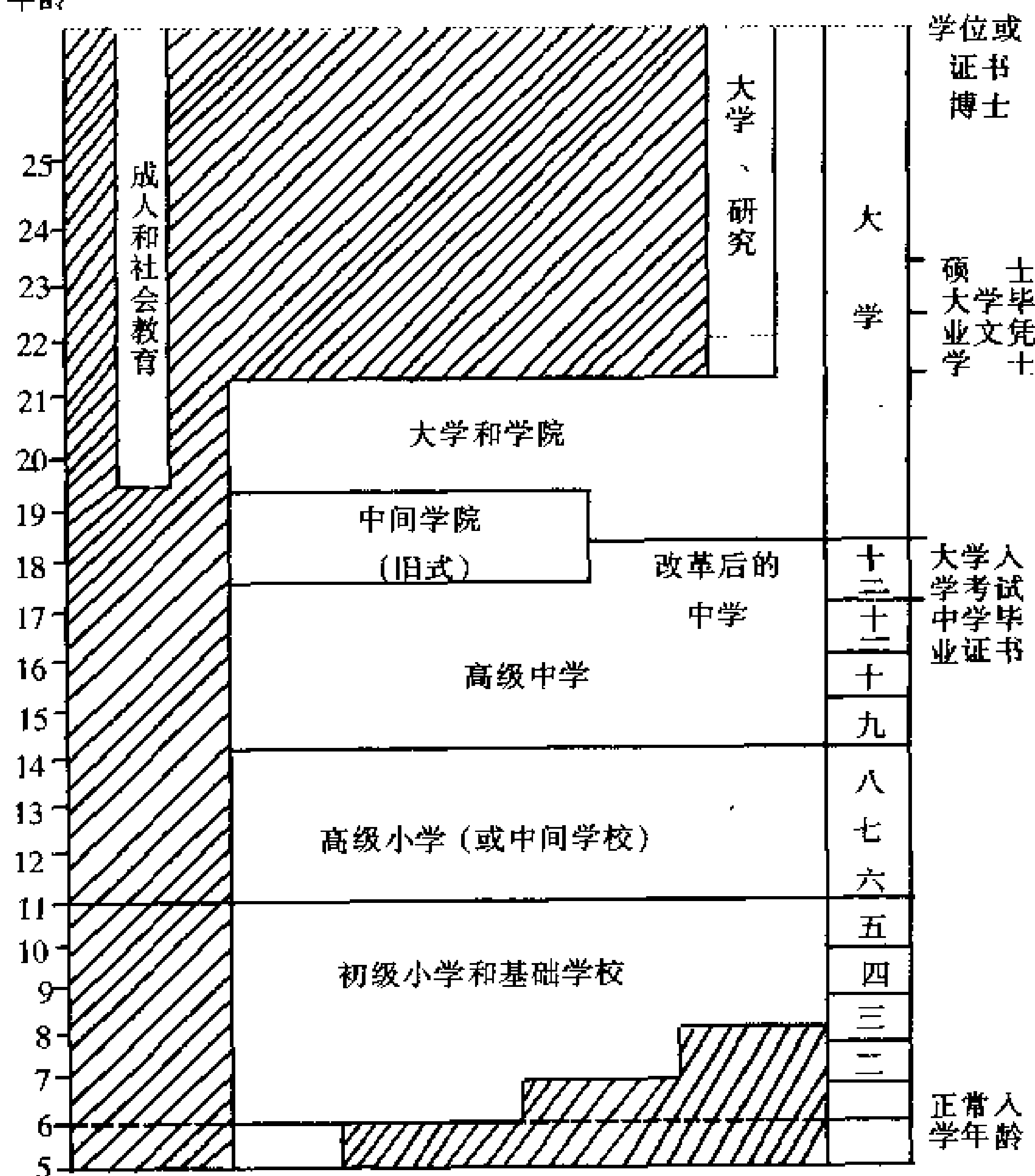
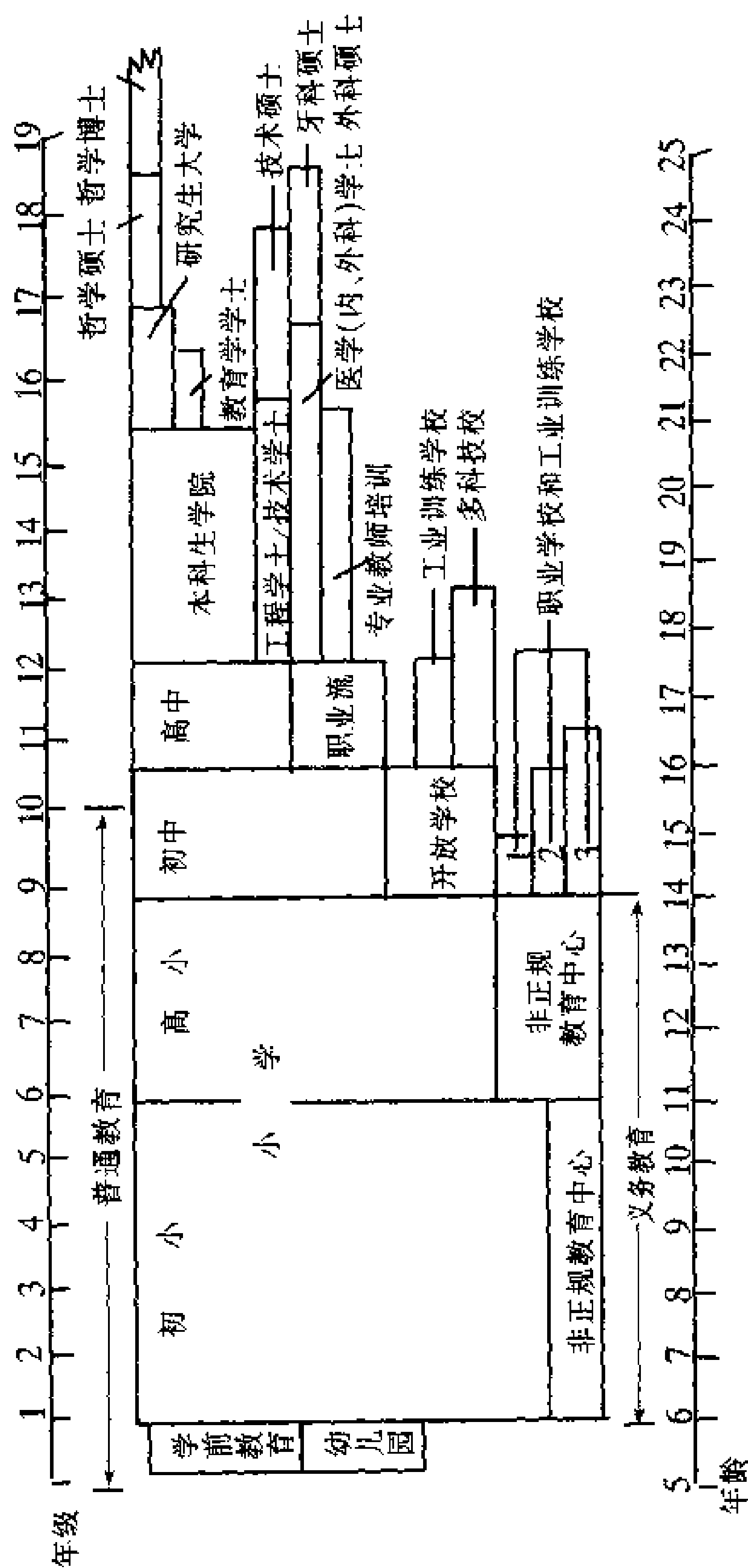


图 6.4　60 年代印度学制

的观念以及脑力劳动和体力劳动的收入悬殊，使学生追求升入高等学校，他们往往不愿选结业性的职业课程或职业学校。再加上师资、设备和经费等原因，印度的职业技术教育发展缓慢。

印度在独立后大力发展高等教育，扩大规模、扩充学生数。关于印度高等教育扩充的情况。见表 6.3。



年级
普通教育
学前教育
幼儿园
初小
高小
小学
初中
高中
本科生学院
职业流
开放学校
非正规教育中心
非正规教育中心
义务教育
年龄
工程学士/技术学士
技术硕士
医学(内、外科)学士
外科硕士
牙科硕士
专业教师培训
教育学学士
研究生大学
哲学硕士
哲学博士
工业训练学校
多科技校
职业学校和工业训练学校

图 6.5　印度现行学制

表 6.3 独立后印度高等教育发展的有关统计:1950—1985

年 份	大学数	学院数	学生人数(万人)
1950—1951	28	695	17.4
1955—1956			29.5
1960—1961	44	1542	55.7
1965—1966			106.7
1970—1971	93	3604	195.6
1975—1976			242.6
1980—1981	123	4775	275.2
1984—1985	135	5000	344.2

印度高等教育的不合理的过度发展引起了许多问题。(1)初等教育和高等教育的经费比由原来的6:1发展到现在的2:1,这样就形成了一个头重脚轻的教育结构。(2)高等教育中文理科学生过多,培养的人才不能从事工业实际部门的工作。文官和公职人员的职位无法容纳高等普通教育的毕业生,造成结构性失业。据统计,80年代印度大学毕业生失业人数已由50年代的2万人左右增加到近150万人。教育如此盲目发展造成了惊人的浪费和严重的社会不安。(3)高等教育中有一些重点院校达到世界先进水平,但它们的研究成果和培养的人才与社会实际需要脱节。高等教育的专业设置同样存在这样的问题。这些问题导致"人才外流"。(4)追求高等教育的扩充,而不能保证生源和办学条件,势必影响教育质量。鉴于以上问题,印度从70年代到80年代一再呼吁要控制高等教育数量的发展,要提高教育质量。80年代,为了适应过多的人想上大学的要求,印度开始建立开放大学系统,发展高等函授学校。

二、印度学校教育的特点

（1）经受了长期殖民统治的印度，民族翻身的愿望被压抑了好几个世纪，一旦获得了新生和自由，奋发的愿望如火山爆发。但良好的愿望和建设的激情不能代替现实的行动。教育的过度发展，给印度带来经济上的相当沉重的负担。教育的发展在得不到足够的财力、物力和人力支撑的情况下，易于造成教育质量差和教育浪费。同时，教育结构与社会结构不协调，易于造成社会问题。

（2）在发展中国家中，一种是采取宁可少一点但要好一点的英才教育的策略，如非洲的马里共和国就是属于这种模式；另一种是攀比发达国家的教育机会均等的措施，印度选择的是这种模式，结果广种薄收，事倍功半。但这并不是说印度应该选择英才教育的策略。

（3）印度如何根据国内民族众多、种姓制度根深蒂固、宗教派别复杂、人口问题严重、自然灾害和瘟疫的威胁、经济力量薄弱等实际问题，制定出一个合理而又切实可行的学校教育模式，这个探索过程尚未完成。正是这个原因，印度学制多变。学制改变频繁不利于教育的稳定——学校建设和组织、课程与教材、师资培训的稳定性。缺乏稳定性的改变和盲目的改变，会加重教育经费负担，影响社会稳定，教育事业本身也易于陷入混乱。教育要改革，但要审慎行事。

印度独立后重视教育变革的愿望是好的。但在制定教育政策时，由于缺乏认真切实地研究社会条件与教育发展的可行性之间的关系，结果在教育上耗费了大量经费却没有收到预期的经济和社会效果。对发展中国家来说，印度教育遇到的一些主要问题具有一定的代表性。

第五节 巴西的学校教育

一、巴西学校教育状况[①]

巴西原是印第安人居住的地方，16世纪沦为葡萄牙的殖民地，1822年独立。20世纪20年代以后，经济得到发展，现已成为拉丁美洲的经济大国。从教育方面看，巴西为配合经济发展采取的是“专家治国”的策略。

1962年，巴西成立联邦教育委员会，将1930年建立的文化教育部作为联邦教育委员会的执行机构，这样就加强了中央对全国教育的领导。全国教育行政分联邦、州和市三级管理。

巴西教育历经许多年建设，终于在60年代和70年代由政府颁行了一系列教育法规，确立了现行学制。巴西教育的宗旨是：(1) 使全体公民都能够学习文化科学知识，以满足社会经济发展的需要；(2) 大力发展教育，提高全民族文化科学水平，使教育与巴西经济大国的地位相一致。

巴西教育中长期忽视学前教育，直至70年代中期起，为了适应初等教育发展的需要，才注意到学前教育这个基础准备阶段。政府规定4－6岁儿童为学前教育阶段，并为学前教育提供了经费1,000万克鲁赛罗，学前教育在短期内有较大发展。幼儿学校寓教育于娱乐、游戏中，让儿童自由活动，为他们的活动提供游戏材料、动植物园地等，目的是发展儿童的智慧、想象能力、创造性和主动精神。

巴西的教育法规定普通教育分两个阶段。第一阶段是免费普及义务教育8年(7－15岁)，包括旧制小学4年和初中4年，属于基础教育阶段。1－8年级均设葡萄牙语、社会常识、自然科学、文

---

① 本部分主要参考陈作彬、石瑞元编：《拉丁美洲国家的教育》，人民教育出版社1985年版。

艺和体育四类核心课程。5-6年级增设工业、商业、农业和家政学科。7-8年级增设职业选修科。第一阶段教育完成后，一部分学生继续升学，大部分学生就业谋生。为了适应社会劳动部门的需要和学生就业的需要，巴西还在普通初中外设立了初等专业或职业学校，如初等工业技术学校、初等农业技术学校、初等商业学校和初等师范学校。巴西的基础教育现已从过去的注入式教学、死记硬背转向重视启发式教学和个性发展，鼓励学生探究。学校开展课外活动发展学生的特长和爱好。为此，基础教育阶段为儿童创办了儿童图书馆、博物馆以及音乐、舞蹈、体育运动、工艺美术和技工等活动中心。有的学校设有实验车间，对学生进行技术训练。文化教育部计划在城市实现8年普及义务教育，在落后的农村和边远偏僻地区先实现普及4年义务教育。由于农村的贫穷，基础教育阶段的流生问题相当严重。农村正规教育面临着师资缺乏和不合格、设备简陋、校舍不足等问题。目前，巴西正优先发展基础教育，努力加强师资培训和为贫苦学生提供资助。

普通教育的第二阶段是中等教育，事实上是高中教育。高中分普通高中和职业高中两类，入学年龄为15-18岁。普通高中修业年限为3年，主要学习社会学科和自然科学的基本知识，为学生升大学作准备。职业高中修业年限2-4年不等，培养具有中等技术水平的劳动者和技术人员。职业技术教育在巴西中等教育中占有重要地位，国家把职业学校的学生看成是未来国家建设的生力军。为了发展职业学校，1961年颁布的教育法规定，职业高中毕业生可以报考高等院校；设立奖学金制度；办学灵活多样，有半工半读的二部制学校，有采取学分制的学校。职业学校强调学用结合。

巴西的高等教育包括综合大学和专科院校。高等院校培养国家所需的高级专家、科学家和高级工程技术人员。综合大学本科修业年限2-6年不等，视专业而定。航空(导航和驾驶)和外交专业为2年；哲学、文学、新闻、体育为3年；社会学、图书馆学、经济

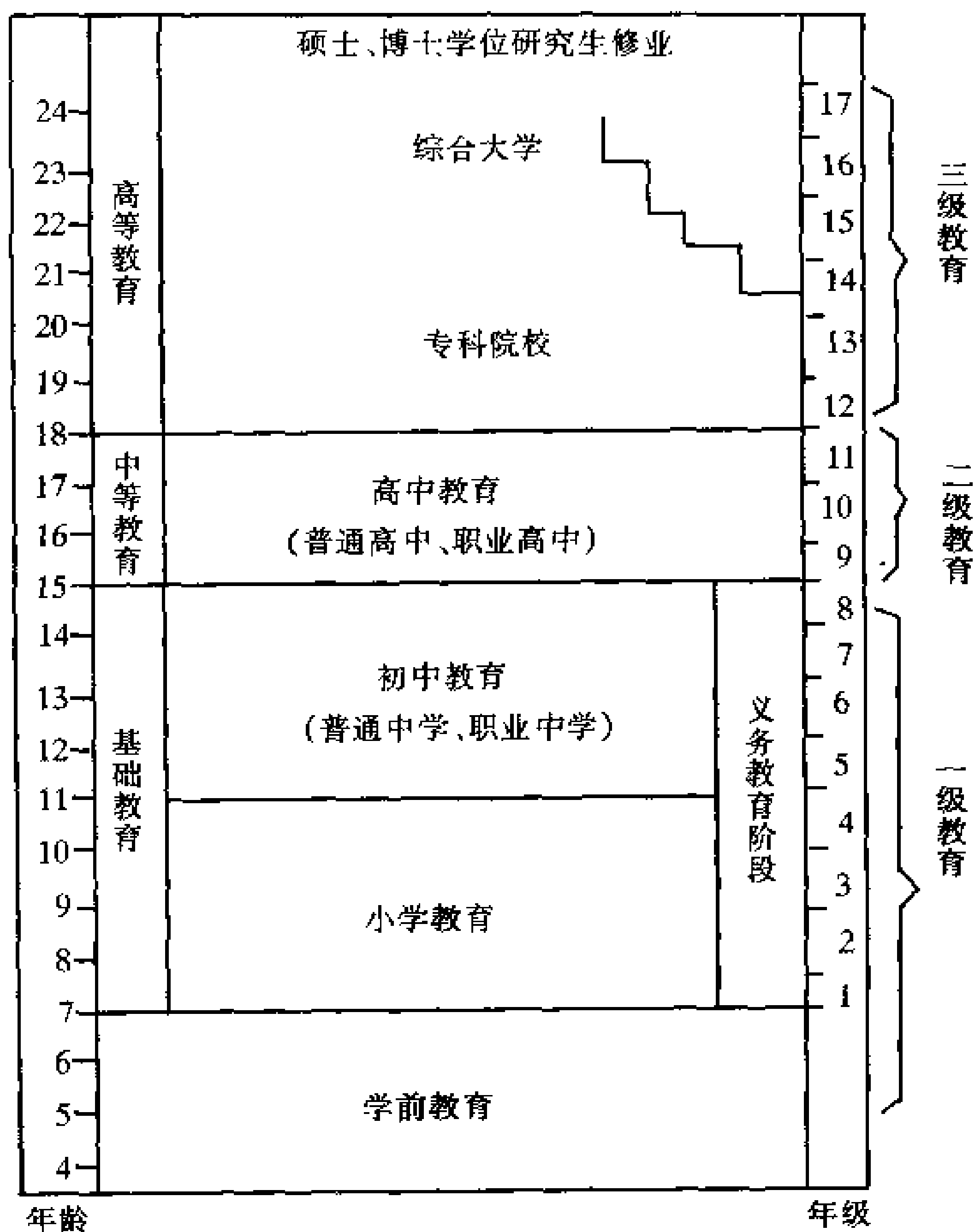


图 6.6 巴西学制

学、数学、物理学、化学、护理、医药等为4年;建筑、工程、法律等为5年;医学、矿业、冶金、艺术等为6年。农业学院和兽医学院为4

年。高等院校全国统一招生,采取学分制进行教学管理。60年代以来,巴西的高等教育加强了研究生培养,专业结构发生变化,自然科学、工程技术和经济学的专业比重提高。

70年代以来,巴西十分重视成人补习教育,并通过建立全国电化教育网络对成人进行初等和中等教育。

巴西1971年确定的现行学制见图6.6。

二、巴西学校教育的特点

(1) 巴西独立已有160多年的历史,可是教育的大发展时期是在第二次世界大战以后,特别是60年代以后。它的教育事业发展是建立在经济有了较大发展的基础上的,这样就保证了教育发展的经费来源。1964年,巴西教育经费占联邦预算总支出的5.6%,1982年提高到8.8%。1976年,巴西教育经费占国民生产总值的2.3%,1980年增加到3.8%。战后30年,巴西国民经济年平均增长率为7%。这些数字表明,巴西的经济与教育达到了同步增长,巴西的教育发展取得了开发人力资源的效益。

(2) 巴西是拉丁美洲最早创建职业教育体系的国家。1942年建立了全国工业人员进修管理局、主管在职职工的职业教育。1959年,巴西颁布了《职业教育法》,规定建立各行各业所需的职业学校系统。巴西职业教育的专业广泛,办学多样,学制灵活而有弹性,与社会实践联系密切,教学和实验设备比较完备和现代化。巴西职业学校培养的人主要是中等技术或专业人员,他们是介于高级人才与普通工人之间的一个人数众多的社会阶层。因此,巴西的职业学校有发展的潜力。

(3) 注意教育结构与社会结构之间的平衡,优先发展基础教育,大力发展中等职业教育,加强高等教育的科研和为社会经济服务的功能。不过,至今巴西农村和落后地区的小学普及率还不高。巴西完成基础教育学业的学生大部分就业,升学的学生又分为普

通高中和职业高中两途,大学全国统一招生,这样一个教育结构模式呈金字塔形。

总之,巴西强调教育发展与整个社会经济发展协调一致,教育发展与经济发展计划并行不悖,强调教育对国民经济和民族发展的重要作用。

以上介绍的5个国家的学校教育模式,各在一定范围内具有代表性。通过讨论这5个主要的学校教育模式,可以发现:当代世界教育与社会经济发展和科学技术的发展,以及由经济发展带来的社会结构变化有着非常密切的联系。尽管每个模式各有不同,但也有着一些共同的发展趋势:

1. 扩大教育面,重视发展普及义务教育,义务教育年限延长。

2. 高等教育有长足的发展。

3. 大力发展职业教育,主要是发展中等职业学校和加强普通中学的职业课程。

4. 大力发展成人教育。

5. 开始重视学前教育。

6. 各级教育在内容上重视现代科学技术。

思 考 题

1. 简要地复述5个国家的学校教育模式的各自特点。

2. 对5个国家的学校教育模式作比较研究,考察它们之间的共同之点,并进而分析它们之所以有共同点的原因。

3. 从我国的国情出发,参考国外的学校教育模式,谈谈你对我国教育改革的认识。

附录一：

中华人民共和国义务教育法

（一九八六年四月十二日第六届全国人民代表大会第四次会议通过　一九八六年四月十二日中华人民共和国主席令第三十八号公布　一九八六年七月一日起施行）

第一条　为了发展基础教育，促进社会主义物质文明和精神文明建设，根据宪法和我国实际情况，制定本法。

第二条　国家实行九年制义务教育。省、自治区、直辖市根据本地区的经济、文化发展状况，确定推行义务教育的步骤。

第三条　义务教育必须贯彻国家的教育方针，努力提高教育质量，使儿童、少年在品德、智力、体质等方面全面发展，为提高全民族的素质，培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基础。

第四条　国家、社会、学校和家庭依法保障适龄儿童、少年接受义务教育的权利。

第五条　凡年满六周岁的儿童，不分性别、民族、种族，应当入学接受规定年限的义务教育。条件不具备的地区，可以推迟到七周岁入学。

第六条　学校应当推广使用全国通用的普通话。

招收少数民族学生为主的学校，可以用少数民族通用的语言文字教学。

第七条　义务教育可以分为初等教育和初级中等教育两个阶段。在普及初等教育的基础上普及初级中等教育。初等教育和初级中等教育的学制，由国务院教育主管部门制定。

第八条　义务教育事业，在国务院领导下，实行地方负责，分级管理。

国务院教育主管部门应当根据社会主义现代化建设的需要和儿童、少年身心发展的状况，确定义务教育的教学制度、教学内容、课程设置，审订教科书。

第九条　地方各级人民政府应当合理设置小学、初级中等学校，使儿童、少年就近入学。

地方各级人民政府为盲、聋哑和弱智的儿童、少年举办特殊教育学校

(班)。

国家鼓励企业、事业单位和其他社会力量,在当地人民政府统一管理下,按照国家规定的基本要求,举办本法规定的各类学校。

城市和农村建设发展规划必须包括相应的义务教育设施。

第十条　国家对接受义务教育的学生免收学费。

国家设立助学金,帮助贫困学生就学。

第十一条　父母或者其他监护人必须使适龄的子女或者被监护人按时入学,接受规定年限的义务教育。

适龄儿童、少年因疾病或者特殊情况,需要延缓入学或者免予入学的,由儿童、少年的父母或者其他监护人提出申请,经当地人民政府批准。

禁止任何组织或者个人招用应该接受义务教育的适龄儿童、少年就业。

第十二条　实施义务教育所需事业费和基本建设投资,由国务院和地方各级人民政府负责筹措,予以保证。

国家用于义务教育的财政拨款的增长比例,应当高于财政经常性收入的增长比例,并使按在校学生人数平均的教育费用逐步增长。

地方各级人民政府按照国务院的规定,在城乡征收教育事业费附加,主要用于实施义务教育。

国家对经济困难地区实施义务教育的经费,予以补助。

国家鼓励各种社会力量以及个人自愿捐资助学。

国家在师资、财政等方面,帮助少数民族地区实施义务教育。

第十三条　国家采取措施加强和发展师范教育,加速培养、培训师资,有计划地实现小学教师具有中等师范学校毕业以上水平,初级中等学校的教师具有高等师范专科学校毕业以上水平。

国家建立教师资格考核制度,对合格教师颁发资格证书。

师范院校毕业生必须按照规定从事教育工作。国家鼓励教师长期从事教育事业。

第十四条　全社会应当尊重教师。国家保障教师的合法权益,采取措施提高教师的社会地位,改善教师的物质待遇,对优秀的教育工作者给予奖励。

教师应当热爱社会主义教育事业,努力提高自己的思想、文化、业务水平,爱护学生,忠于职责。

第十五条　地方各级人民政府必须创造条件,使适龄儿童、少年入学接

受义务教育。除因疾病或者特殊情况，经当地人民政府批准的以外，适龄儿童、少年不入学接受义务教育的，由当地人民政府对他的父母或者其他监护人批评教育，并采取有效措施责令送子女或者被监护人入学。

对招用适龄儿童、少年就业的组织或者个人，由当地人民政府给予批评教育，责令停止招用；情节严重的，可以并处罚款、责令停止营业或者吊销营业执照。

第十六条　任何组织或者个人不得侵占、克扣、挪用义务教育经费，不得扰乱教学秩序，不得侵占、破坏学校的场地、房屋和设备。

禁止侮辱、殴打教师，禁止体罚学生。

不得利用宗教进行妨碍义务教育实施的活动。

对违反第一款、第二款规定的，根据不同情况，分别给予行政处分，行政处罚；造成损失的，责令赔偿损失；情节严重构成犯罪的，依法追究刑事责任。

第十七条　国务院教育主管部门根据本法制定实施细则，报国务院批准后施行。

省、自治区、直辖市人民代表大会常务委员会可以根据本法，结合本地区的实际，制定具体实施办法。

第十八条　本法自一九八六年七月一日起施行。

本编主要参考文献

1.《马克思恩格斯论教育》。
2. 列宁：《青年团的任务》。
3.《中共中央关于教育体制改革的决定》(1985年5月27日)。
4. 瞿葆奎主编，丁证霖、瞿葆奎选编：《教育学文集·教育目的》。
5. 麦克尼尔著，施良方等译：《课程导论》，辽宁教育出版社出版。
6. 埃德蒙·金著，王承绪等译：《别国的学校和我们的学校——今日比较教育》。
7. 王承绪、朱勃、顾明远主编：《比较教育》。
8. 陈作彬、石瑞元等编：《拉丁美洲国家的教育》。

9. 赵祥麟主编:《外国现代教育史》。
10. 人民教育出版社“外国教育丛书”编辑组编:《中小学教学改革的理论和实际》。
11. 杜威著,邹恩润译:《民本主义与教育》。
12. 瞿葆奎主编,陆亚松、李一平选编:《教育学文集·课程与教材》。

第 三 编

学校教育活动论

学校教育功能的最终实现必须通过学校教育活动。教育目的与学校教育制度的确立,学校培养目标与课程的制定,是教育功能内化的第一个层次。学校教育目的、制度、课程为教师工作指出了方向与目标,规定了基本范围和提供了主要内容,因此是每个教师必须深刻把握的。但是,在这个层次上,学校教育还处在设计状态,并没有成为活动状态;从事这种设计活动的主要决策者是政府中的教育管理人员以及教育学和相关学科方面的专业人员,而不是直接从事教育活动的广大教师,更不是学生。因此,只停留在这个层次上,学校教育功能是不可能实现的。只有再进一步转化为学校内部各种各样的、由师生直接参与的、生动活泼的、天天时时进行着的活动,才可能使具体化了的学校教育功能由静态变为动态,再变为学生的身心发展,从而最终得到实现。这就是我们把学校教育活动论放在最后一编的原因。显然,不掌握前面两编中涉及到的基本原理、观念及知识,教师就会缺乏基本的教育信念、教育视野和教育理论素养,就会对自己从事的具体教育活动与整体的关系、对整体的意义以及整体性背景缺乏认识,就不可能成为自觉的、清醒的教育实践者,更不可能对全局性的教育设计提出自己的意见和开展研究,作教育改革的积极参与者。同样,如果不掌握本编涉及到的基本内容,那么教师对学校内部的教育活动就会缺乏理性的认识,缺乏指导行动的理论和模式,在工作中只能凭直觉

和经验行事，以至在相当长的一段时间里处于被动的状态，甚至还会出现事与愿违、时倍功半的局面，也不可能成为自觉的、清醒的、具有创造精神的教育工作者。学校是教师的舞台，他们与学生一起可以演出各种有声有色的剧目。在这个舞台上，教师的聪明、才智、个性、热情可以得到充分的展现和发展。学校教育活动论的学习就是为教师成功地完成每天要从事的教育活动服务的。

在本编中我们首先对学校教育活动的整体以及与活动相关的原理作概要的分析，然后，以教师开展工作的需要为立足点，分别对教学活动与课外活动的原理、原则、类型、方法等作较为具体的论述。

第七章　学校教育活动概述

为了形成对学校教育活动的总体认识,首先有必要对什么是学校教育活动作出界定。

学校教育活动是学校内每日开展的一切活动的总称,从某种意义上也可称为"师生的学校生活",因为生活就是"彼此交织着的活动的总和","就是彼此交替的活动的系统"。[①] 活动,作为一个日常的概念大家是熟悉的,一般把它理解为人所做的事,总有一定的行为伴随。对人的活动从心理学的角度作了深入研究并产生深刻理论影响的是苏联心理学家列昂捷夫(A. H. Леонтьев 1903—1979)。他认为,"活动是躯体的、物质主体的生活的分子性单位"。"在心理的水平上,活动是以心理反映为中介的生活单位,它使主体在对象世界中辨识方向。"因此,"活动不是反应,也不是反应的总和,而是具有自己的结构、自己的内部转变和转化、自己的发展的系统"。[②]如果从社会的水平上看,"在活动中发生着客体向它的主观形态、向映象的转变;同时,在活动中也实现着活动向它的客观结果、向它的产品的转变。从这方面来看,活动就表现为在其中实现着'主体—客体'这两极之间的相互转变的过程"。[③]我们正是以列昂捷夫有关社会水平上对活动的论述作为前提来界定学校教育活动的。学校教育活动作为一种社会性的特殊活动,它所承担的任务体现着社会与个体发展的客观要求;为了实现客观要求向主体发展的转化,学校教育活动有多种类型,并有自己的内在结构;学校活动的开展又必然包含着学校内多种形式和多重的人际

---

①②③ [苏]阿·尼·列昂捷夫著,李沂等译:《活动、意识、个性》,上海译文出版社1980年版,第51页。

交往。从这三个方面研究学校教育活动的特殊性是本章的主要内容。

第一节 学校教育活动的任务

学校教育活动的任务可以从不同的角度来认识。如果我们把每一所学校看作是在整个学校教育系统中隶属于某一级和某一类的具体的、个别的构成部分，那么每一所学校都有自己的特定任务。这些任务可以具体到以各种各样的指标来计算，如招生数、班级数、留级率、升学率、教学计划进度、各学科考核指标以及学校其他各项工作指标等，它们往往以学年或学期的学校工作计划的方式表达出来。由于每个学年或学期都会遇到一些特殊情况与需要，所以尽管计划中基本项目不会大变，但是具体内容总有不同程度和方面的变化。我们在这里探讨的不是这些具体的指标，而是学校各种活动在影响人的发展方面共同承担的任务。这些任务是教育目的决定的。社会主义国家把人的全面发展作为自己的目的，这就决定了社会主义学校要完成德育、智育、美育、体育和劳动技术教育等五个主要方面的教育任务(简称为"五育")。在历史上或现实中，不同国家的学校教育任务的具体提法有不同的要求和不同的侧重面，但涉及到的范围总不会超出这五个方面，因为它们涵盖了社会活动对个体身心发展要求的基本方面，同时也反映了个体在社会中生存、发展所必备的一些基本素质。本节我们将分别简要地阐述在我国社会主义学校教育中，"五育"的基本任务及其相互关系。

一、德育的意义与基本任务

德育是思想品德教育的简称，包括政治思想教育和道德品质教育两大方面。在我国当前来说，其基本目标是形成学生的社会

主义社会的公民意识、道德观念和与此相吻合的社会行为。德育具有重要的社会意义和个体发展意义。从社会角度看，学校德育为掌握政权阶级的利益服务，它传递该阶级的意识形态，对受教育者的社会观、政治观、人生观、道德观施加直接影响，力图使它符合由掌权阶级制定的规范，并转化为个体的自觉行为。如果掌权的阶级是代表社会发展方向的进步阶级，那么，德育不仅有益于该阶级的政治利益，而且是整个国家、民族、社会兴旺发展的重要保证。因为这些发展除了需要物质、知识、技术的力量外，还需要精神的力量，这种精神力量的提供要靠德育来实现。对于个体来说，德育首先解决的是个体发展的社会、政治方向和动力问题。人生活在社会中，不可能回避自身发展的社会政治方向问题，每个人都需作出自己的选择。成功的、符合社会发展方向的政治思想教育为此提供依据。人的发展的内驱力是需要，被人所意识到的并成为行为的指导思想的需要就是动机。恩格斯指出："就个别人说，他的行动的一切动力，都一定要通过他的头脑，一定要转变为他的愿望的动机，才能使他行动起来。"① 人的需求层次越高，人生的价值取向越趋向于追求社会、人类和自身的发展与完善，动机水平也越高。它不仅引导个体潜能的发展方向，而且提供内在的动力。在现实生活中不难发现，理想、追求水平高而明确的人，奋斗时具有内在的持久力，也经受得起成功与失败两种不同的考验，心理承受力较强。这种动力的作用，在非常情况下表现得尤为明显。除此以外，社会主义的德育还有助于使个体与社会保持合理关系。它指导人在自己的生存环境中处理好社会、集体与个人的关系，形成积极的生活态度，把为社会作贡献与个性的发展在最大限度内统一起来。所以，德育的意义决定了它在学校教育中具有不可缺少的重要地位。

具体地说，我国现阶段学校教育中的德育任务包括下列几个

① 《马克思恩格斯选集》，人民出版社1972年版，第247页。

方面：

1. 培养学生社会主义的道德品质。

人的道德品质是个体社会素质的重要构成。它对个体的行为具有价值定向和控制作用。个人的道德品质集中反映在对待社会与集体、他人与自己的态度和要求上，表现在个体行为的有所为与有所不为上。人的道德品质受社会确立的道德标准影响。在阶级社会中，道德标准具有阶级性的一面，如古代希腊奴隶主阶级的代表人物柏拉图认为，不同的阶级需要不同的美德：智慧作为一种美德属于贵族，勇敢是武士的美德，平民的美德是服从，奴隶作为工具不需要道德。[1] 中国封建社会传统的道德准则"三纲"、"五常"，反映了封建的伦理关系。我国社会主义的国家制度和无产阶级政党的领导地位，决定了学校道德教育遵循的道德标准具有无产阶级与社会主义的性质。但是，道德内容并非一切都有阶级性，因为道德是调整人们之间、个人与社会之间的行为规范和准则的总和，所以，在不同的社会和阶级之间还具有一些共同的规范与准则。社会主义的道德并不是只限于在社会主义社会中才存在的道德规范，它并不、也不可能排除其他一切社会中存在的、被历史与现实证明为合理而必需的那些道德规范与准则。相反，社会主义道德标准应是吸取人类历史上创造的道德文化精华的产物，也是人们在为实现共产主义理想奋斗过程中逐渐形成的。伟大的事业总具有强大的包容性和改造力，伟大的事业会创造出高尚的道德，并需要高尚、强大的道德力量的支持。我们正是在这个意义上，即为建设社会主义和实现共产主义伟大社会理想所需要的意义上，把我国学校的道德品质教育的任务标定为培养学生社会主义的道德品质。

---

① 参阅华东师大教育系、杭州大学教育系合编：《西方古代教育论著选》，人民教育出版社 1985 年版，第 22 页—34 页。

从内容上分析，社会主义道德品质教育可分为三个层次。

第一层次的内容可称为社会主义公德，是道德品质教育最早涉及到的内容，也是必须完成的、最基本的、起码的任务。社会公德主要包括尊敬师长、爱护儿童、友爱同学、礼貌待人、遵守法律纪律和具有职业道德。这些要求共同遵守的原则是：个人的行为不能损害他人正当的利益和社会的公共利益，至少应该做到"己所不欲，勿施于人"。这是为维持个人行为与他人、社会的和谐服务的，也是个人行为被社会和他人接受的起码要求。但是，我们并不能因其"起码"而小视，或以为很容易完成。事实上，道德品质高层次的发展必须以低层次为基础。如果一个人连这些起码的要求也做不到，还谈得上什么高尚的道德品质！这样的人，道德调子唱得越高，就越暴露其道德品质中虚伪的一面。何况，在人与人相处中，在经常的平凡的生活中，每个人遇到最多的就是要以这些最起码的道德标准衡量的事。所以，是否具备社会公德可看作衡量个体道德品质水平是否达到基准线的标准。社会公德大量表现在人的日常行为中，所以它又直接影响社会的人际关系的文明程度。

社会主义的人道主义与集体主义是社会主义道德品质教育中第二层次的重要内容。人道主义的口号最初并非由无产阶级提出，而是资产阶级在反神道、反封建的过程中提出的。它追求的目标是个人在社会中独立地位的确立和个性的解放，这在冲破当时欧洲封建社会上层建筑的精神束缚方面具有积极的社会意义和历史意义。但是，资产阶级早期的人道主义是以唯心史观为哲学基础，以个体与社会现有关系的对抗与冲突为基本立足点的，不要说不适合无产阶级掌握政权的社会主义国家，就是对资产阶级掌握了政权以后的社会也不适合。因此，现代西方的一些思想家也对这种观点提出了批评与修正。社会主义人道主义关注的不只是个人，而是全人类的解放与幸福，它建立在深刻认识个人与社会辩证关系的基础上，是人类历史上最彻底的人道主义。它要求个人在

维护自己作为人的尊严，热爱自己生命的同时，尊重他人、热爱关心他人；在享受社会赋予的权力和人类已经创造出的文明的同时，乐意并积极地为人类的进步事业和社会各方面的发展，作出自己作为人类一分子所应该作出的奉献；在维护正义事业的同时敢于与反动、邪恶的势力斗争。社会主义人道主义精神表现在个人的道德品质上就是待人善良、真诚、正直；对自己的工作富有责任感和尽其所能的勤奋。用爱因斯坦在《为什么要社会主义》一文中的话来说就是："对个人的教育，除了要发挥他个人天赋的才能，还应当努力发展他对整个人类的责任感，以代替目前我们这个社会中对权利和名利的赞扬。"①

集体主义教育一方面立足于马克思、恩格斯所说的"只有在集体中，个人才能获得全面发展其才能的手段，也就是说，只有在集体中才可能有个人自由。"② 另一方面也立足于社会主义事业的胜利不仅需要个人的努力，而且需要千百万富有生命力的集体的合力。马克思、恩格斯这里所指的"集体"是指"控制了自己的生存条件和社会全体成员的生存条件的革命无产者的集体"③，是无产阶级赖以获得解放的集体，而不是过去统治阶级所宣称的"种种冒充的集体"。所以我们把此称为社会主义的集体主义，从面界定了我们提出的集体主义精神的阶级实质。当然，学校中的学生集体并非"革命无产者的集体"，但在社会主义学校中它是培养"革命无产者"的摇篮。第二层次道德教育的内容较之第一层次进了一步，表现为要求个体具有社会责任感和奉献精神，正确处理好社会主义社会中个人与社会、集体的关系。

社会主义道德品质教育的第三层次，也是最高层次的内容属于共产主义道德品质的范围。它要求个人不计较自己的得失，全

① 赵中立、许良英编：《纪念爱因斯坦译文集》，上海科学技术出版社 1979 年版，第 62 页。

②③《马克思恩格斯选集》第 1 卷，人民出版社 1972 年版，第 82、83 页。

心全意地为共产主义事业作出自己的贡献，在必要的时候甚至献出自己的生命。成千上万个在中国革命和建设事业中自觉地献出自己一切的人，无论是活着的还是已去世的，知名的还是不知名的，都是具有这种道德风范的人。自然，已经达到这种境界的人不会是多数，但他们的高尚人格会激励人们为崇高的事业去奋斗、去完善自己。这是一种强大的精神力量，因而应成为社会主义品德教育的组成部分。

道德品质教育是德育须完成的最基本的教育任务。没有社会主义道德品质的人，不可能成为社会主义政治方向的真正拥护者，更不可能具有共产主义世界观。

2. 教育、引导学生形成社会主义公民的政治态度。

这是政治思想教育的初级要求。它具有鲜明的阶级性和政治性，在不同的历史时期有不同的具体内容，但在方向上都应符合社会主义发展的方向。就我国现阶段来看，具体的教育内容有如下两个方面：

首先是关于热爱祖国和人民，热爱中国共产党和社会主义制度的教育。其中，热爱祖国和人民是基础性的，也是社会主义对公民最基本的政治要求。在社会主义条件下，个人只有把自己的生命、事业与祖国和人民联系在一起的时候，才会感到充实和超越个人的丰富。离开了对祖国和人民的热爱，就谈不上对中国共产党和社会主义的热爱。中国共产党是以中国人民和全人类的解放，最终在全世界实现共产主义为奋斗目标的政党。它为祖国的新生、繁荣昌盛和人民的幸福作出了历史的贡献，现在正领导我国人民进行规模空前的社会主义现代化建设。社会主义制度是以人民利益为重的、由人民自己掌握政权和命运的制度，因此忽视热爱祖国和热爱人民的教育，实质上是削弱了形成公民政治态度的基础，不仅不利于坚持中国共产党的领导和坚持社会主义道路，而且不利于整个中华民族的发展。

其次是关于积极参与社会政治的主人翁态度的形成。这是实行社会主义民主制度的需要。一切剥削阶级的政治制度，不是以愚弄欺骗，便是以残暴压制为手段，从实质上剥夺人民的政治权利。而社会主义政治制度的纯洁性、先进性的保持和发展，恰恰需要人民的主人翁式的参与和对作为社会公仆的政府官员的监督。因而，学校教育应使学生了解社会主义政治制度与资本主义政治制度的根本区别，对社会主义的民主与法制有正确的认识，明白自己的政治权利和义务。这是对社会主义国家公民政治素养较高级水平的要求。

3. 教育学生树立共产主义世界观。

这是我国学校政治思想教育的高级要求。人的世界观是人对自然、社会、人生的最基本的观点，关系到个体对外部世界和自己的最基本的立场、态度与思想方法。因而世界观教育是思想政治教育中一项十分重要的任务。科学的、共产主义的世界观，必须建立在对自然、社会、人生发展规律的深刻认识的基础上。它虽然不完全取决于政治思想教育，但政治思想教育在帮助学生树立共产主义的理想方面具有重要作用。

价值观的形成是理想形成的核心问题。有理想，可以看作是人类的共同特征，因为人有能力构想现实生活中还不存在的或者自己还未拥有的、然而却是自己期望出现和获得的东西。人与人之间在这方面的差异，不在于有还是没有理想，而是在于有怎样的理想。人间有各种各样的理想，学校教育有教会学生作出正确选择的任务。对理想选择的主要依据正是人生的价值观。社会主义学校教育要帮助学生树立共产主义的人生价值观。这种价值观的特征，是把人生的最高价值看作是为人类进步事业奋斗，作出贡献，并在这个奋斗的过程中不断地完善自己，不断获得身心发展的满足，使自己的生命融合在人类最伟大而艰巨的实现共产主义理想的事业中。中国青年的光辉榜样，被誉为共产主义战士的雷锋，

他短暂的一生集中地通过许多日常的行为体现了这种人生价值观，使他的生命由平凡见伟大，由短暂显永恒。雷锋的一生也说明共产主义的人生价值观并非高不可攀、不可捉摸，而是可以通过教育与实践逐渐形成的。

共产主义理想的树立是一个复杂的过程。随着人的年龄、生活经历和社会地位的变化，共产主义理想的坚定性将不断受到考验，它不是一劳永逸的事。从每一个个体的形成过程来看，一般从具体着手，逐渐形成观念与体系，反过来再支配人在具体工作、生活环境中的价值选择和行为。这种选择和行为越是自觉，乃至成为一种内在的需要，个体就会获得越大的自我满足。总之，决不能把共产主义理想教育看作仅仅是讲道理，看作是与日常生活、实践不相干的美妙遐想。相反，共产主义理想是一种足以支配人的行为的精神力量。它只有通过踏踏实实的实践、奋斗、拼搏，战胜外部环境中的阻力和自身的障碍才能实现。苏联教育家苏霍姆林斯基嘲笑用说教培养共产主义理想的做法，在他看来，空话把理想搞得像磨光了的旧分币。其实，空话、空洞说教的无济于事何止对理想，德育的每一个任务的完成都不能依靠说空话。德育过程只有调动了个体的全部内在精神力量——去认识、去感受、去选择、去奋斗、去行动时才能见效。

4. 培养学生自我提高道德和政治修养的能力。

这是思想品德教育方面培养学生自我教育能力的任务。其主要内容包括两个方面。一是提高学生对社会中存在的现象、思潮、行为进行道德判断的能力。这种判断独立性的增强过程，也就是分辨丑恶和善良，特别是揭穿裹着种种“时髦”外衣的丑恶和抵御各种政治、道德“病毒”侵蚀能力的提高过程。只有具有这种能力的人，才能在净化社会道德空气方面作出积极的贡献。而不会在离开学校投人社会的复杂环境后变得无所适从或随波逐流。二是提高学生政治、道德行为自我控制和自我完善的能力，形成内部

的调控和发展机制。德育只有达到了这样的程度才可称得上出色。

思想品德教育的上述任务是相互关联的,我们在文中排列的次序粗略地反映了它们在实际教育工作中一般应循的纵向次序。思想品德教育的任务在五育中可以说是最难出色完成的任务,也容易被作为口头上强调重要、实际上并不落实的任务对待。因为德育过程中多种因素的矛盾冲突特别复杂和尖锐。从影响人政治、思想、道德品质发展的外部因素来看,先是家庭,后是社会都具有很大的影响力,远不是只有学校才发挥作用。这些影响力的方向和对个体的要求很可能不一致。即使在校内,不同教师、不同的学校组织、团体对学生的要求也可能产生不一致。此外,还存在着理论与实际不一致,社会现实的道德行为准则与学校要求的不一致,教育者的言行不一致,等等,这些将削弱德育的外部合力。从个体内部因素看,学生在政治思想和道德品质形成过程中也可能有多种不一致,其中最突出的是言行不一致。造成这种不一致的原因是多样的,譬如,道德认识与按这种认识行动的能力不一致,与原有的行为习惯不一致,与自己的切身利益不一致,等等。再加上在对学校教育工作的检查和评定中,最难测定的是德育工作,所以在管理上也困难。德育中存在问题的暴露和它的成效的显现一样,需要有一个较长的过程,具有深层意义的道德教育结果的表现更是如此,因此就难以得到及时的反馈与校正。以上所述值得引起每一个教师的重视。在学校政治思想教育中,教师的责任感、自身的人格具有重要的作用。德育是教师和学生之间的心灵接触,要求教师热爱和尊重学生,善于听到学生心灵的呼唤,发现矛盾与冲突,并且能有针对性地把德育渗透在有形与无形的一切课程中,渗透在学生的日常实践中。德育是教师工作中最富有艺术性的一个侧面。

二、智育的意义与基本任务

智育是学校教育中最大量和繁重的任务，是对人的智慧和认识能力的培育。智育的任务主要随社会生产力发展水平和科学、技术、文化的发展水平而变化，也与教育学、心理学等学科对人的认识能力形成及其发展规律的揭示水平相关。在人类生存的社会中，人即使不进学校学习，也能获得经验与知识，认识能力也会在各种实践活动中得到发展。然而，这样获得的知识与经验尽管是有用的，却是不系统的；认识能力的发展不仅速度缓慢，而且可能是片面的、低层次的。如果生活实践本身对认识能力和个体的知识没有提出新的要求，个体智慧发展就会出现停滞状态，缺乏生长的能力和动力。正规学校教育中智育的意义就在于克服上述两方面的问题，帮助学生掌握系统的基础知识，训练、培养学生的学习需要与能力，加速学生认识能力的发展和不断提高认识能力的水平。对于社会而言，普通学校智育要完成的是文化传递和社会成员基本文化素养与认知能力训练的任务，是社会文明持续和发展的重要保证。对于个体而言，普通学校智育为他提供的是对人从事一切活动的基础能力——认知能力的训练，而且是在他可塑性最大、成长发展最快的青少年期进行的。无疑，智育对人一生的实践与身心诸方面发展具有重要价值。当代的学校活动中智育的意义更为突出，并受到各方面的普遍关注。但是这并不说明人们对智育的任务已经有了较清晰、完整的认识，也并不等于在学校中智育的任务已得到落实。全面认识智育的任务，在自己的工作中使这些任务得到实现，依然是教师的重要责任和研究课题。

我国普通学校教育在智育方面的主要任务是：

1. 使学生掌握一定的科学文化基础知识和学习、运用这些知识的基本技能、技巧，为学生今后从事社会劳动和继续学习，形成科学世界观、奠定坚实的知识基础。

这是智育中最基本的任务，具有一定的实体性和可测性，所以也是相对容易落实的任务。知识，作为人类认识活动的结果，主要以个体经验和科学理论这两种基本形态存在。学生在学校里学习的主要是超越个体经验而独立存在的科学的、系统的理论知识，在普通学校里学习的又是基础性的知识。这里需要说明的是“基础”的含义。我们认为至少包括两个方面。首先是相对学科内部而言，这些知识是基础的、概略的，是进一步加深学习所必需的，这一要求同样体现在学校内部课程体系以及每一门学科内部的内容序列上。前一阶段的学习对于后一阶段来说都具有基础的意义。其次，对于个体认识世界和发展认识能力来说这些知识也是属于基础性的。由此可见，基础知识的总体范围具有相对稳定性，知识序列也具有相对稳定性。但当社会科学文化体系和物质生产部门、技术水平发生重大的结构性变化时，基础知识的范围必然要求随之改变。此外，不同年龄阶段和不同教育阶段，基础知识的内容与组织方式也是不同的。

基本技能、技巧，这里是指学习相关基础知识所必需的技能技巧。技能是指人按一定的规则与程序完成操作的能力；技巧则是指熟练化、自动化了的技能。在普通学校中，智育需要培养的技能、技巧可分为一般与特殊两类。一般的技能、技巧主要包括阅读、写作、计算三个方面以及相关学习工具的使用。特殊的技能、技巧其具体内容与各门具体学科相关。以上这些要求在学科教学大纲中一般都有明确的规定。对于教师来说，重要的是要弄清楚为什么是“这些”而不是“另一些”成为必须掌握的内容，如何才能使学生达到大纲的要求。如若发现大纲的规定有不合理或疏漏、多余之处，有能力提出批评和修正意见。

2. 促进学生认识能力发展，为学生终身学习和从事创造性活动作好自身条件的准备。

人的认识能力泛指人所具有的完成认识活动的潜在能力。它

通过认识活动得到提高，同时也只有在认识活动中才会显现。认识能力又可以分为一般认识能力和特殊认识能力。特殊认识能力是指每类具体领域认识活动所要求的、不同于其他领域的认识能力。一般认识能力是指各类具体领域认识活动共同要求的基本认识能力。任何一类具体领域认识活动的完成，都需要这两个不同层次的认识能力的结合。在这里，我们只能着重阐述普通学校教育在发展一般认识能力方面的任务。

人的一般认识能力主要由三个大的方面构成。

第一方面是个体已经掌握的知识、相应的技能、技巧以及本人积累的直接经验。这是人的内在"认识资本"，它在新的认识活动中的作用是背景性的和定向性的，往往决定个体从什么角度、用什么方法和在怎样的深度和广度上认识面临的情境和对象。智育在这方面的任务不只是使"认识资本"日益丰厚，而且要教会学生把它结构化、集约化，善于把自己的经验提炼成一般模式，又善于把一般模式与具体经验结合起来，这样会使这些"资本"在需要时较快从"死态"变为"活态"，为解决当前的认识任务服务。重要的是要养成学生自觉反思、组织构建和调动运用头脑中已有知识和经验的习惯。

第二方面是个体的智力水平。关于什么是智力，心理学家众说纷纭，各自按自己的界定进行研究。我们在这里所说的智力是指人在认识活动中所必需的心理能力，主要指观察能力、记忆能力、思维能力和想象能力，其中思维能力是核心，它们的综合作用使人有可能对事物(包括自然现象、社会现象)和人本身(包括自己和他人的外部行为与内心世界)作定向性的探究和判断，提出解决问题的决策。用皮亚杰的话来说，"智力的基本功能在于理解与发明。"① 智力的各个组成部分都有自己的"品质"，它们的组合有不

① [瑞士]让·皮亚杰著，傅统先译：《教育科学与儿童心理学》，文化教育出版社1981年版，第29页。

同的结构。不同的品性与结构构成了不同的智力发展水平。学校教育在这方面的任务是:促进学生智力品质的发展,尤其是思维品质的发展;教会学生综合运用各种知识与心理能力去理解和解决问题;提高个体对自己智力品质和思维策略的反省能力。人的智力的高度发展是以思维的独立性、创造性和自检性为标志的。

第三个方面是个体的表达能力与实践性操作能力。前两个方面主要为个体实现认识客体的内化服务,形成个体对外部与内部世界的认识,即实现由外向内,由客体向主体的认识性的转化。第三个方面却是为实现反方向的转化服务的,那就是把主体的认识外化、物质化。各式各样的符号(语言文字、图画、数字、音符、模型等)和各种制造物就是实现外化的外在工具,而人的表达能力与实践性操作能力就是实现外化的个体内在工具。这部分能力可合称为"认识外化能力"。认识外化能力之所以重要,不仅是因为人的认识只有通过外化的形式才能被检验、确认和产生实践价值,才能继续发展,而且因为只有具备了认识外化能力,个体的认识产品才能被他人乃至全人类共享,人与人之间认识上的交流和促进才能得以进行,个体与人类之间认识性的双向沟通才能实现。以往的学校教育较忽视人的认识外化能力的培养,这从又一个方面反映了传统学校教育强调接受、忽视个体创造与奉献能力培养的弱点。学校教育在提高个体认识外化能力方面的主要任务是:提高学生将自己认识结果外化、与他人切磋交流的表达欲,熟练地运用各种表达工具与表达方式,并善于按实际的需要选择和组合表达手段,提高表达质量。

由上述三部分构成的人的认识能力,是个体生存于世界并对世界作出贡献所必需的十分重要的内在精神能量。这些能量用于学习活动就表现为一个人的学习能力,运用在创造性劳动中就表现为一个人的创造能力。智育如果不仅能达到提高学生在教师指导下的学习能力,而且能提高学生独立学习和探索未知世界的创

造能力，那就是十分出色和成功地完成了任务。

3. 培养学生对科学文化热爱、追求和探索的精神，养成实事求是的学风和良好的学习习惯。

这是学生认识能力能否得到充分发展的重要保证，涉及到认识活动中的“动力系统”。达尔文在谈到他所以能获得成功时，把爱科学，长期以来在思索任何问题时的无限耐心放在第一条。这种耐心必然要有强烈的求知欲作为支撑。智育应帮助学生形成高级的学习动机，即不是为了父母、为了成绩或为了炫耀自己而学习，而是为了使用、创造与发现而学习；不是把知识的获得看作是认识的终点，而是看作探索的起点。智育应使学生尝到认识过程中发现的欢乐。与此同时，必须对学生的学风与学习习惯进行训练，以保证未来的科学人才和实际工作者进行创造性劳动的效率与质量。

在处理上述三方面智育任务的相互关系时，特别要注意的是处理好学习知识与培养能力的相互关系。在西方教育史上，与此相关的有“形式教育”与“实质教育”两种相对立的理论之争。“概括说来，前者认为教育旨在使学生的天赋官能(faculty)或能力(power)得到发展；后者则认为教育在于使学生获得知识。前者是所谓‘形式目的(formal aims)’的；后者是所谓‘实质目的(contentaims’)的。”① 近年来这一争论转化为对掌握知识与发展认识能力(以下简称“知识与能力”)的关系研究。我国教育理论界与教育实际工作者对此在本世纪80年代也开展过热烈的讨论，并努力在教育实践中寻求实现这种统一的途径。毫无疑问，要自觉、正确地处理好知识与能力的关系，首先要科学地认识它，但这并不是一件轻而易举的事，到目前为止还有不少不清晰的问题。就目前的研究、实践以及经验来看，我们认为至少有下列几点是值得教育工

① 瞿葆奎、施良方：《“形式教育”与“实质教育”(上)》，华东师范大学学报(教育科学版)，1988年第1期。有关这一问题的详细论述，请参阅这篇文章以及它的下篇(发表在上述同一杂志1988年第2期上)。

作者重视的：

(1) 掌握知识、技能、技巧是发展人的认识能力的基础。但个体知识的增多与能力发展并不必然成正相关。

从上述关于知识、技能、技巧和认识能力内容的分析中，我们就可以得出知识与能力相关但不相同的结论。这里还须进一步说明的是，知识在能力发展中的基础作用。首先，没有一定的知识作为基础材料、认识资本，认识能力就失去背景，失去可操作的材料以及实质性的内容，也就谈不上发展。其次，知识以及技能、技巧的牢固掌握，使个体有可能在认识活动中，把注意力更多地集中在思考、理解和探索上，这同样为认识能力的发展提供了基础。但是，这并不等于说知识越多，能力就越强。当个体的知识在量上达到一定程度以后，量的增长对能力发展不再起重要作用。在某些情况下，甚至会成为阻碍能力发展的因素。这些情况就是：知识虽多，但杂乱无章，处于“散装”状态；知识的内容只偏重于某一方面，知识面窄，总体结构不合理；知识是通过死记硬背获得的，能复述，但并未深刻理解；没有把握知识的内在结构，因面缺乏迁移能力，或者形成了某种固定的思维定势，影响创造性思维能力的发展，等等。可见，知识是能力发展的必要条件，但不是充足条件。在知识中，量的积累是必要的，但同样不是唯一的。在有了一定量的基础知识以后，教育活动要发展学生的认识能力，必须重视形成学生合理的知识结构，开拓知识面，重视学习知识的方法与掌握知识的质量水平。

(2) 掌握知识与发展能力都是在认识活动中实现的，但两者并不同步，也不会自动转化。

我们在这里强调掌握知识与发展能力在认识活动中统一实现的可能，是为了引起教师更有意识地组织学校教育中的认识活动，把这两方面的任务统一起来，使掌握知识的过程有意识地成为锻炼发展认识能力的过程。学生认识能力的发展与教育过程中怎样

教、怎样学的关系，远远超过与知识本身的关系。但是，我们又不能简单地认为每一次新知的获得都带来能力上的进展，它们的发展进程是非同步的，这又是知识与能力不一致性的一种表现。一般说来，知识的积累、获得快于认识能力的提高。知识与能力之间不会自动发生转化，因为知识的对应物是认识活动的客体，而认识能力是与人在认识中的心智操作活动相关的，主体要学会的是观察、发现、分析、比较、归纳、演绎、判断、推理、想象、类比以及直觉、领悟等智力操作。只有当客观现实提出了具有一定挑战性的任务，而认识主体在认识活动中有强烈的探究需求和主体意识，又能自觉意识到自己的认知策略并认真进行反思、调整，善于分析、评定自己的认知能力、特点和方式及其缺陷时，人的认识能力才可能逐渐得到提高。可见，发展认识能力所需要的条件比获得知识要“苛刻”得多，对教师的要求也高得多，自然转化的奇迹是不会产生的。

三、美育的意义与基本任务

美育又称审美教育。它要完成的基本任务是对人的感受美、鉴赏美、创造美的能力的培养。审美教育的成功可以使人不仅能按照科学揭示的规律、高尚道德的要求，而且根据美的要求，去改造、创建外部世界与自身；使人能享受人世间多种形式的美，拥有一个情趣丰富的精神世界和人生。需要认清的是美育不只是艺术教育，也不只是“美学”的学习，它的内容和意义要比艺术教育和“美学”学习宽泛得多。

美育作为一种相对独立的教育范畴，是由德国诗人兼剧作家席勒(F. Schiller 1759—1809)在《审美教育书简》[①] 中提出的。席

① [德]席勒著，冯至、范大灿译：《审美教育书简》，北京大学出版社 1985 年版。下文有关席勒对审美教育意义的概述亦根据此书，如需作进一步了解可阅读原著。

勒提出审美教育基于两方面的原因。一是从社会的角度提出的。他认为改变当时德国封建统治阶级生活上的腐败和政治上的专横要靠审美教育，通过塑造人的心灵来改变社会。二是从人性的角度提出的。他认为，人性包括感性与理性两种相对立的状态，只有两者同时活动并形成均衡态，才显示出人的完整性格。席勒称这种均衡态为“审美状态”，并认为“人的发展要经过物质状态、审美状态和道德状态三个不同的阶段”，[①] 人只有通过审美教育才能达到审美状态。在我国近代首先提出审美教育的是王国维，后来蔡元培任民国第一任教育总长时也竭力提倡审美教育，其宗旨明显受席勒的影响。尽管席勒和蔡元培对美育意义的评价，尤其是社会意义的评价都不恰当，但说明美育在提出时就十分注重它对社会和个人的价值。

新中国建立以后，对美育的认识曾有过多次反复，直到现在为止，它是否应在我国全面发展教育中占一席之地还存在着争论。[②] 争论的焦点是在教育中美育是否具有独立存在的价值。持否定观点者大多认为美育离不开德育和智育，只具有教育工具与手段的价值。我们认为，从社会生产和生活的角度看，美的创造和美的享受具有相对独立的意义，最集中体现在人类的艺术创作和艺术欣赏的活动中，也体现在一切物质与精神产品的美学加工和生活的美化方面，而且为社会物质文明和精神文明的建设作出了积极的贡献。从个体发展的角度看，爱美是人的天性之一，对美的追求不仅是精神的需要，也是健康感官的一种自然倾向。美的感受不同于人对真与善的体验，它总是有形象与情感伴随，且不带有功利、

① [德]席勒著，冯至、范大灿译：《审美教育书简》，北京大学出版社 1985 年版，第 122 页。

② 关于美育的讨论可参阅：华东师范大学教育系教育学教研室编《教育学参考资料》(下册)，人民教育出版社 1984 年版，第 421—435 页；瞿葆奎主编，王佩雄、黄河清选编：《教育学文集·美育》，人民教育出版社 1989 年版，第 I 部分。在此不作详细论述。

实用的企求。美是一种精神的滋润物，只有当人与他的审美对象在精神上达到和谐与融合时才会被深深地感受到，并产生满足、欢悦的心情，因此审美教育具有陶冶人的性情的作用。审美教育的相对独立性还表现在人的审美能力需要经过专门培养才能提高。爱美之心人皆有之，但鉴赏美和创造美的能力却各不相同，后者就与美育有关。正如马克思指出的那样："如果你想欣赏艺术，你就必须是一个在艺术上有修养的人"。① 一个人的艺术修养不同于道德修养与认识能力，在训练内容和方法上也有其特殊性。正是从以上两大方面出发，我们认为美育具有相对独立的、其他几育所无法代替的意义与作用，它可以而且应该成为全面发展教育中的一个组成部分。

美育的任务一般认为有三个大的方面：

1. 提高学生感受美的能力。

感受美，指的是人对自然、社会中存在的现实美和艺术作品中存在的艺术美的感受能力，这种能力只有人才具有，它的提高需要经过培养。"人的眼睛和原始的、非人的眼睛得到的享受不同，人的耳朵和原始的耳朵得到的享受不同"。② 但是"对于没有音乐感的耳朵说来，最美的音乐也毫无意义，……因为任何一个对象对我的意义(它只是对那个与它相适应的感觉来说才有意义)都以我的感觉所及的程度为限"。③上述马克思的话清楚地说明了这一点。提高学生感知美的能力是美育的基础性任务。这首先要求提高学生对美的事物的敏感度，而后是精细度与深度，直至对美的内容与形式统一的、直觉式的感受能力。人对美的感受必然要通过感觉器官，但又不限于某种感觉器官，人实际上是用自己的全部感知能力和精神财富来感受美的。所以，提高学生感受美的能力，从根本

① 《马克思、恩格斯的早期著作》，第620页。转引自[苏]哈尔拉莫夫著，丁酉成等译：《教育学教程》，教育科学出版社1983年版，第412页。

②③《马克思恩格斯全集》第42卷，人民出版社1979年版，第125、126页。

上讲必须提高人的整体性的精神素养。

2. 培养学生鉴赏美的能力。

鉴赏美的能力,包括鉴别与欣赏两大方面。鉴别的任务是区分美与丑、美的程度与种类。这里重要的是审美观的形成。欣赏美要求欣赏者具有美学的基本知识,懂得各种美的独特性与形态的丰富性,领悟美所表达的意境和含意,从而达到"物"、"我"神合的审美境界和在高级水平上享受美,陶冶人格与性情的效果。

鉴别可以看成是欣赏的基础。审美观作为一种社会性的标准来说具有阶级性、民族性和时代性,这突出地表现在对美的内容的判断上,也表现在对美的形式的选择上。审美观作为个体确认的内在标准来说,又受个体本人的思想、情操、生活经验、审美经验和爱好、特长等方面的影响。社会主义美育在这方面的任务是帮助学生把握代表时代的、富有本民族优势传统的、无产阶级的审美标准,用来抵制落后、腐朽、消磨人的意志和精神力量的丑恶事物、心态、行为与艺术品,并逐渐形成个体健康的审美观。美育在培养学生欣赏美的能力方面,除了要给予必要的知识以外,更要训练学生运用这些知识于审美活动中。日常生活、各科教学、课外活动、学生的艺术实践都可能包含着丰富的欣赏对象,其中对各种优秀的艺术作品的评析最具有指导学生欣赏美的价值,因为它们最典型和集中地体现了各种美。对艺术美的欣赏可以提高学生发现和捕捉现实生活中各种美的能力,也会提高人的审美情趣和需求。

培养鉴赏美的能力是美育的核心任务,它是创造美的基础能力之一,又有助于感受美的质量的提高。对于大多数人来说,专门从事艺术创造的可能与机会并不多,但有了鉴赏美的能力,他就能得到高级的美的享受,为自己的生活增添美的色彩。从社会来说,人们鉴赏美的水平的提高可使污浊的事物失去生长的土壤,这对社会主义精神文明建设具有特殊的意义。

3. 形成学生创造美的能力。

个体把自己独特的美感，用各种不同形式表达出来，这就是对美的创造。创造美的能力不只是指艺术美的创造，也包括现实美的创造。形成学生创造美的能力是美育中最高层次的任务，它的实现对人感受美和欣赏美的能力的提高也有积极的意义。对于大多数人来说，创造美的能力首先是创造现实生活中美的能力。例如，按美的规律对自己劳动条件和劳动产品进行设计和加工；对居室、日用品、服装等方面按美的标准作出选择与合理的配置；以自己的行为、表情、语言、礼仪等方面的优美表现，创造交际方式的美等。① 有关这方面的知识和能力的培养应成为美育中的重要任务。此外，还应指导学生掌握有关艺术创造的一些基础知识、技能与技巧，以利于学生在业余生活中自娱自乐的艺术创造，也可为具有某种艺术气质的人提供发展的可能。在艺术美创造力的培养中，尤其要注意训练构思能力，不然仅能培养出艺人，很难培养出艺术家。大艺术家的作品，常常以其独特的构思给人留下深刻的印象。艺术创造是富有个性的创造，所以，创造美的能力的培养与个性的发展有密切关系。在艺术创造力的培养中，尤其要鼓励学生用自己的眼睛去看世界，用自己的心去感受生活，用自己的声音去说话，用自己的头脑去构思。没有独特的对美的感受和独特的表现形式，就没有真正的艺术创造。珍视独特，是艺术创造力发展的首要条件。如果不重视这一点，教育有可能产生泯灭学生艺术创造力的消极后果。

处理美育的三大任务的关系，除了要注意三者层层推进的关系和鉴赏美的能力的关键地位外，还要处理好现实美与艺术美在审美教育中的地位与关系。只有把对现实美的感受、鉴赏和创造能力的培养也看作是美育的重要任务，才不会使美育成为只与部

---

① 有关现实美的上述几方面具体内容的论述，可参阅［苏］奥夫相尼科夫主编，刘宁译：《美学》，上海译文出版社 1982 年版。

分学生和部分课程相关的事。

四、体育的意义与基本任务

体育是教育活动中具有悠久历史的组成部分。亚里士多德早在两千多年前的著作《政治学》中，就从锻炼、营养、增强身体内部力量等方面讨论了体育的任务。在现代社会中，随着社会发展水平和人的生活水平的提高，人的闲暇时间增多了，职业生产中体力消耗减少了，神经性、心血管类的疾病的发病率也因社会劳动脑力紧张程度的提高而提高，逐渐成为造成死亡的主要因素之一。此外，青年人对形体美的追求和老年人对健康身体的希冀都更强烈。这一切，使体育在现代社会和现代人的生活中，占有了比以往任何社会重要得多的地位。它表现在群众性体育活动的参加者呈上升趋势①，表演性和竞赛型的体育活动不仅与参加者相关，而且牵动着忠实观众和各种体育迷的心。这些活动还常常具有国际性与外交意义，体育的社会意义在现代被极大地丰富了。体育对于个体发展的意义无需多言，尽管它只是五育中的一育，却具有育“体”的独当一面的价值，而且它为人的全面发展提供自身的物质基础，近现代的许多教育家都深刻地谈到这一点。如卢梭就说过：“身体必须要有精力，才能听从精神的支配”。② “只有在保持自身生存所需要的体力以外还有多余的体力时，才适于把这种可以做其他用途的体力用来发展他的思考能力。所以，如果你想培养你的学生的智慧，就应当先培养他的智慧所支配的体力”。③毛泽东青年时代对体育的认识则十分明晰：“体育者，人类自养其生之道，使身体

---

① 按国际上统一标准，每周进行体育锻炼三次以上，每次持续30分钟以上的人，称为体育人口。据本世纪八十年代中统计，几个国家体育人口占人口总数的百分比大体如下：美国、加拿大，50%；日本、65%；西德，67%；中国，20%。这一数据可表明群众性体育活动的普及程度。

②③[法]卢梭著，李平沤译：《爱弥尔》（上卷），商务印书馆1978年版，第34、137页。

平均发达”,“体育一道,配德育与智育,而德智皆寄于体。无体是无德智也。”[1]

学校体育的基本任务有下列几个方面:

1. 促使学生身体各器官、各系统的正常生长和发育,从形态和机能上完善人体。

这里的“生长”与“发育”是两个有联系又有区别的概念。“生长”主要指人体各方面量的变化,如身高、体重、胸围等方面量的变化。对此,不同的年龄有不同的评价标准,人们可把个体实际生长情况与相应年龄段的标准值相比,根据比较结果判断生长状态。发育主要是指人体的结构变化和功能状态的变化。[2] 学生身体发展是否正常,除了看单项指标以外,还要看综合指标和各方面的比例是否合适。如在身高与体重的比例上,“豆芽型”与“肥胖型”都属不正常之列。人体的生长与发育涉及到机能与形态两方面。在学校教育中,特别要注意保护青少年的眼睛、神经系统和心血管等器官的机能,这是容易被忽视、但对人生来说又十分重要的器官。就我国目前状况来看,尤其在城市中小学生中近视率的严重状况令人忧虑。人体形态的完善,包括体形的健美,动作、姿态的协调等。开展体操运动对完善体形具有特别重要的意义。

2. 全面发展学生身体素质和基本活动能力,提高身体适应外界变化和抵御疾病的能力。

身体素质指人在运动时表现出来的速度、力量、耐力、灵敏、协调、柔韧等方面的状态;基本活动能力指走、跑、跳、投、攀爬等。这些方面的训练是学校体育课中最基本的项目。它为提高人体活动能力与活动质量服务,也直接有益于人的健康水平的提高,抵抗疾

---

① 引自瞿葆奎主编,朱家雄、陈玉林选编:《教育学文集·体育》,人民教育出版社1988年版,第143页。

② 有关我国青少年身体生长发育状况的资料,可参阅瞿葆奎主编,朱家雄、陈飞林选编:《教育学文集·体育》,人民教育出版社1988年版.

病的侵袭和使人经常保持充沛的精力。

3. 提高学生自我保健和自觉锻炼的意识与能力，养成良好的卫生习惯和运动习惯。

学校体育完成了这方面的任务，会对人的身体健康和发展产生终身的影响。为了做到这一点，学校体育应包括卫生、保健的内容，使学生对自己的身体以及如何预防疾病、保持健康状态有科学的认识与态度，意识到自我保健是个体保持健康的十分重要的因素。在中学时代，青春期生理卫生和心理保健方面的教育工作显得尤其重要。体育锻炼习惯的形成是个体运动自觉性提高的保证之一，光有认识，没有习惯，很难产生经常锻炼的要求。学校体育活动每天都有一定的时间，使每个学生至少对一项运动有兴趣，这些做法有助于锻炼习惯的形成。

此外，学校体育还承担着发现和选拔具有某些特殊运动才能的学生的任务。在开展学校体育活动时，应注意培养学生的顽强意志和团结协作、遵守运动规则、尊重裁判等良好的体育道德。

就我国目前大部分中小学来说，体育任务的完成情况是不够理想的，体育远未被放到它在学校教育中应有的位置上。这里，除了经费、设备、场地、师资等客观原因外，旧教育中轻视体育的传统观念以及对体育的狭义理解也是重要原因。为此，教师需要树立起这样的观念：保护每一个儿童和青少年的健康，是每个教师必须而且能够承担的责任。青少年还不善于保护自己的健康，学校生活的内容、节奏、负担量，学校的环境卫生、教室空气的清新度，学生的坐姿站态、作息、营养等都是影响他们健康成长的因素，教师对这些方面都应从育“体”的高度给予关注。

五、劳动技术教育[①] 的意义与基本任务

劳动技术教育是对人的劳动态度和从事各种劳动（主要是生产劳动）的能力的培养。在这里，“劳动”的内容包括生产性的和非生产性的。在非生产性劳动中，又包括自我服务性的劳动、家务劳动和社会公益服务性的劳动，都是不计报酬的。生产性劳动中有计报酬的，也有不计报酬的。从技术的角度看，学校劳动技术教育中可包括手工操作的技术、非自动化机器操作的技术以及自动化机器操作的技术。可见，我们所指的劳动技术教育包含内容丰富的多个层次的劳动技术教育，也包含有关职业方面的教育。

劳动技术教育在近代社会才开始受到重视，在现代社会中则被普遍承认为教育中一个不可缺少的组成部分，这与教育的普及化、社会生产力发展对劳动者从事生产劳动的基本素养、职前训练要求的提高密切相关。社会主义社会还要求劳动者在生产中具有自觉态度和创造精神，因而劳动技术教育具有更为重要的、培养社会主义新人的意义。就个体发展来说，劳动技术教育的价值不仅在于提高人从事劳动，特别是社会生产劳动的能力，而且要求个体具有把德、智、体、美诸方面内在的能力，综合运用到创造社会财富的物质生产中去，实现个人价值的社会化和对象化，推动人类文明的发展。在我国当前经济发展的条件下，学校劳动

① “劳动技术教育”在有的《教育学》著作的相应部分被称为“综合技术教育”、“基本生产技术教育”，这二种命名法，所包含的具体内容和强调的侧重面是不一样的，“综合技术教育”是由马克思明确提出的，其内容我们在第九章第一节中已有介绍，不再重复。“基本生产技术教育”的提法是在我国本世纪五十年代教育学教科书中提出的，它与综合技术教育的基本思想是一致的，主要区别有二：一是根据中国实际情况，降低了在生产技术教育中“综合”的要求和技术现代化程度的要求，二是把职业教育的内容也包括进来了。本书所提的劳动技术教育的内容将在文中叙述，请注意比较与上述两种提法的不同之处。

技术教育还能起到补充学校经费和改善办学条件的作用。

我国普通中小学劳动技术教育的基本任务是：

1. 使学生具有与劳动相关的基本知识和劳动技能。

在这项任务中，包含两个不同层次的要求。一个是掌握较一般的劳动知识，主要是与工农业生产劳动相关的知识，如国民经济的基本构成部分，各部门生产的主要产品、原料，生产劳动的基本过程，产品的主要用途与经济价值，社会对劳动者素质的基本要求等。在当代，还特别要注意现代生产意识的培养，包括注重信息，强调产品质量及更新速度，讲究效益，等等。这些知识可帮助学生认识了解自己生活的社会和时代其物质生产部门的基本情况与特征，不仅有利于他们提高对现代生产劳动的认识，而且有利于将来的职业定向选择。第二个层次是劳动技能，主要是帮助学生认识与学会使用一些基本的、常用的劳动工具和劳动技术。掌握劳动技能的多少与具体种类，应视各地的具体情况而定，一般可首先从当地生产发展需要与条件出发进行选择，然后再逐步扩大选择范围，农村学校更是如此。技术的难度还应随学生的年龄而变化。在系列化的中小学劳动技术教育课程中，与学生自我服务、家务及社会公益劳动相关的知识与技能在低年级占有一定的地位。

在这里需要强调的是劳动技术课程中的知识与技能同学科课程的区别，它主要表现在三个方面：在目标上，前者以培养从事劳动的实践操作能力为主，后者以学习知识与发展认识能力为主；在内容结构上，前者以劳动结构为依据（如工序流程、工具结构、劳动动作结构等），后者以学科知识逻辑结构（或学生认识心理逻辑）为依据；在训练方法上，前者以实践活动为主，后者以学习理论为主。不认识这些区别，就会把劳动技术教育与普通文化知识教育混同起来，甚至以为可以相互取代，以其中的一方去包含另一方，结果是使两方面都受到损伤。这样的历史教训在我国的教育实践中都

曾出现过，值得我们深思并引以为戒。[①] 当然，这并不是说两者不相关，而是应该在计划劳动技术教育课程的内容系列时，不仅要注意本课程内在的序列合理性，还要考虑与其他文化学科知识的相应关系。内容系列编制的科学性、合理性是劳动技术教育任务圆满完成的重要条件。

2. 培养学生热爱劳动和树立社会主义的劳动态度。

热爱劳动，树立社会主义的劳动态度，这是社会主义劳动者素养的重要构成，是从事任何职业都应当具备的。一个人对劳动的热爱，除了与他对劳动的价值与意义的认识相关以外，还与劳动是否需要人的智力的积极投入，劳动过程与结果是否给人带来美的享受，是否得到肯定的评价相关。学校劳动技术教育在这方面应该做得高于现实生活。让学生体会到劳动的欢畅与享受，或与他人共享自己亲手创造出的产品的幸福，最能使学生产生对劳动的热爱。社会主义的劳动态度，不仅指劳动中的主人翁感，认真、负责，各尽所能，而且还要求在劳动中发挥创造性。为此，学校劳动技术教育应鼓励学生搞小发明、小创造，培养学生的设计能力和结合生产中存在的问题开展科学研究的初步能力，以及对自己劳动过程和结果的评价能力。劳动技术教育应使学生头脑中逐渐形成这样的观念：从事某一方面（或工种）的劳动，并非只是一个不断重复的简单过程，更重要的还是一个可以不断更新、探索的过程，能否从"简单的重复"向"探索更新"的层次转化，取决于劳动者的全部素养和创新意识。只有创造性的劳动才能给人带来最大程度的满足。因此，未来的劳动者无论是为了升学，还是为了直接就业，为了在劳动中获得创造性的满足，都需要努力提高自己各方面的素养和创造的意识与能力。

---

① 1958 年的教育革命和"文化大革命"中的以"工业基础知识"、"农业基础知识"代替"数学""物理"、"化学"三门课程的教学是一个极端，在此之前和批判了这些倾向以后一度出现的取消"劳动技术教育"的内容与课程，则是另一个极端。

在我国目前的中小学教育实践中，劳动技术教育还属薄弱环节，不少学校的工作离应该完成的任务还有很大距离。造成这种状况，一方面是因为缺乏经费与设备，以及学校与社会生产部门的协作途径，学生劳动的技术指导人员的来源，生产原料与产品的供销、经济核算等问题尚未妥善解决，同时也因为学校领导与教师对劳动技术教育的意义、实质还缺乏深刻的认识，劳动技术课内容的科学性、合理性、可行性还在探索之中。改变学校教育中劳动技术教育的落后现状是今后我国教育发展中十分迫切的问题。

六、学校教育活动中"五育"的关联性

以上我们分述了"五育"的任务，把认识的重点放在指出"五育"各自任务的独特性上，意在说明它们之间区别的一面、相互不可替代的一面。但是，在"五育"之间还存在着相互关联的一面。不认识这一点，同样不利于"五育"任务的实现，不利于学校教育活动作用的充分发挥。

"五育"的关联性，首先体现在每一个育中都包含了对人的智力、情感、意志和行为的要求，区别只在于强调的侧重面和具体内容上。也就是说，"五育"各自任务的实现在对个体身心发展的影响上有相通之处。

其次，"五育"之间还存在着互为目的与手段的关系。如为了发展学生的认识能力，需要引起学生的认识兴趣，激发内在、持久的学习动机，形成他对学习认真负责的态度，能与老师、同学合作，遵守学习纪律。这时，德育就成为实现智育任务的手段，反之亦然。

第三，从实践的角度看，"五育"各自的任务在教育活动中体现关联性。任何一种活动的参与者都需付出自己的身心力量，面活动也对参与者的身心产生多方面影响。活动的综合性决定了"五育"的任务不是完全分头由不同类的活动承担，而是在每一类的活

动中都不同程度、不同范围地实现各育的任务。在某一类活动中，往往一部分处于显性的状态，一部分则处于隐性、渗透的状态。如教学活动并非只同智育有关，智育任务的实现也不是只通过教学。即使是一门学科，甚至是一堂课的进行，也不能只考虑智育的任务，教师的课堂行为中，包括对学生智力的影响、道德的影响，也包括对健康的影响。自然，我们并不因此而否认各种活动都有自己明确的中心任务，而这中心任务总是与各育中的某一育的任务具有直接的关系。认识教育活动在实现“五育”中的综合作用，对于教师提高自己教育工作的价值与成效具有重要意义。教师有了这样的意识，就会精心设计教育活动，发掘每一项教育活动的丰富的教育价值。

综合以上各点，可以使我们树立起这样的教育观念：学校教育中各育的任务，组成了既有区别又有紧密联系的一个整体。在这个整体中，体育为增强人的全面发展的自身物质基础服务，因为人的任何一方面的发展都是具有肉体的人的发展，都需要有一个健康的身体。德育、智育、美育处在同一个层次上，它们为人的全面发展中精神力量的发展服务，使个体追求真、善、美，成为不是只有生物需要的人，而是具有高尚的精神需要、能为社会创造各种物质和精神文明的人。劳动技术教育与人的改造物质世界、创造物质财富的能力具有更直接的关系。它也是人作为社会人求生存与发展所必须的教育。如果一个人缺乏劳动、生存的能力，对劳动缺乏热情和创造力，那么他在其他方面的发展也必然受影响。“五育”的内在关联性，决定了在教育活动中任何孤立地只强调某一育的地位与任务，或者把各育之间的关系割裂开来、对立起来的做法都是不利于人的全面发展的。在这种情况下，受到损害的不仅是被忽视、被替代的方面，而且包括被强调的方面。因为人为的割裂违背了它们之间原来就存在的内部联系，任何一育任务的实现都离不开其他各育的配合。高超的教育活动是体现“五育”内在和谐美

的活动。

第二节　学校教育活动的类型与基本结构

一、学校教育活动的类型及其相互关系

学校教育活动是教育者为实现培养目标、完成“五育”的任务有意识设计和进行的。可以说，学校教育的“生命”在活动中展现，教师和学校领导在各种不同但却相关的岗位上，用自己的心智、情感、精力、言行进行着各种不同的活动，这些活动之间又存在着内在联系。为了认识这些联系，首先要明白学校教育活动的类型。学校教育活动的分类可以有各种不同的标准。如，从时间上看，学校各种活动可按不同的时间单位划分；在空间上，又有室内活动和室外活动等。这里着重研究学校中的群体性活动，并以活动所承担的主要任务在性质上的区别为依据，把学校活动划分为如下几类：

1. 学校教育中师生[①] 共同参与的教育实践活动。

这是学校教育活动中主干的部分，是直接完成教育任务的活动，由师生共同承担。教师通过活动执行教育任务，学生通过活动实现身心的发展。学校如果没有这类活动就不成其为学校。

学校教育中师生共同参与的教育实践活动(以下简称“学校实践活动”)，按教师承担工作的性质不同又可以分为三大类：第一类是以完成课程计划内的学科的教与学为主要任务的学科教学活动(简称“教学活动”)。第二类是由学校组织的以培养、发展学生兴趣爱好与特长或其他能力为主要任务的、课程外的各种社团、小组活动；以调节学生课余生活为主要目标的娱乐活动和以增强学生体质为主要任务的课外体育活动。这三种活动都在学校课程教学外的时间进行，所以统称为“课外活动”。第三类是以学生班级集

① “师生”中的“师”，有时也包括学校领导人员。当领导人员在承担教学和课外活动中教师的任务时，他们扮演的角色是“教师”。

体的形成与发展，集体中每个学生个性的健康发展，尤其是思想品德的健康发展为主要任务的，以班级、少先队、共青团等学生组织为单位进行的学校教育实践活动，简称为“班级（含团、队）活动”。在这三大类活动中，教师分别扮演学科教师、课外活动指导教师和班主任、少先队中队辅导员等不同角色。

教学活动是上述三类活动中最繁重、组织程度最严密、目标最具体和可测、所占时间最大量的活动，因此是学校实践活动中最基本的活动。在传统的学校中，它几乎成为学校实践活动中唯一的成分。随着社会对人的全面发展要求的提高和对学生个性、特长等个体差异性存在的重视，课外活动等学科教学以外的活动逐渐受到重视。目前，增加学生教学外的活动时间，组织好学校的课外活动和班级活动，已经成为我国学校教育改革中引人注目的课题。课外活动与班级活动不以学科教学的完成为直接目标，占的时间也远少于学科教学，但它对学科教学任务的完成有间接的意义，对学生的发展则具有学科教学所不能替代的作用，因面从实现教育目标和完成“五育”任务的高度上看，三类活动构成了一个有核心、相互配合和制约的整体。教师如果在三类活动中都有自己的任务，就有必要从统一而又有区分的角度，全面筹划自己的工作。即使不是在三方面都承担任务的教师，在自己的工作计划和实践中也应有整体的观念和追求整体效应的行为。

2. *学校教育中以领导成员为核心的教育管理活动。*

学校教育活动的运转和整体上的和谐要求有校内管理机构和相应的管理成员。这些成员所从事的活动就是学校管理活动。自然，学校管理活动本身也对学生的成长产生影响，但它直接关注的目标是学校生活的合理而有成效的运转，我们只是在这个角度上，把它与学校实践活动区别开来。就每一个具体的管理人员面言，他的行为的意义，特别在与学生直接接触时常常是双重的，既是管理人员，又是教师。

学校管理活动在不同的层级上开展，具体的层级与相互关系，在不同国家以及在同一国家内不同地区、不同历史时期，不同级的学校里都有区别。这种层级性首先表现在由学校不同管理机构的隶属关系构成的管理体制上。目前我国中小学管理体制正在改革过程中，各校的具体情况也不尽相同。我们在此只从学校行政职责和主要活动的角度(而不是从机构名称上)把学校管理活动自上而下地划为三个层级：

第一层级的管理活动是由学校校长负责的对学校工作全局性的管理，主要任务包括对学校在一段时期内(一般3—5年)的发展计划和当年、本学期学校诸工作的全面规划的制定，学校主要规章制度的制定，日常校部行政工作的主持，以及各部门工作的沟通与协调，工作计划贯彻情况的检查，教学与学校其他实践活动质量的检查与分析，校内重大突发事件的处理以及与上级领导、其他相关的学校、社会团体乃至家长团体的联系与沟通。这些任务关系到整个学校的发展方向和总体面貌，也与学校教师、职工的工作直接相关，校长只有在正确的教育思想和上级规定的教育方针、政策的指导下，深入分析、认识自己学校的实际情况和环境背景，调动起全体管理人员和教师的积极性，科学地组织自己的管理程序与行为，才能有效地完成这一层级的管理任务。为了保证校长重大决策的科学性、民主性和可行性，防止个人独断独行，有些学校采取了聘请校长顾问，或制定了校务委员会和教职工代表会议等参与决策的制度，这样，第一层次的管理活动中就可能包含了部分教师或全体人员的智慧。

第二层级的管理活动由学校教导处和总务处的管理人员承担。教导处主要管理学校实践活动，一般分两大方面：一是以管理教学工作为主，包括实验室、图书馆等教学设施的建设与管理；二是以管理班主任、学生政治思想教育等方面的工作和学生课外活动为主。总务处主要管理学校的钱财与物资，教职工与学生在校

的生活条件与环境的改善，以满足教育实践活动开展所必需的物质方面的条件。这两个处的工作是直接为学校实践活动服务的，既要向学校校长负责，又要向全校师生负责，同时还要领导学校中基层组织的工作，教导主任对教师多方面的工作，还负有原则指导和组织全校性研究活动的责任。因此，这一层级是决定学校管理活动实际质量高低的关键性层级。

第三层级的管理活动是在学校教职工基层行政组织中开展的。对教师来说，就是教研组和年级组的活动，每个教师分别以两种身份隶属于不同的组织：以学科教师的身份隶属于教研组（学校中主要学科因课时多，每个年级都有，同年级教师还设立备课组），以某一年级任课教师的身份隶属于年级组。这两个组织所进行的管理活动主要是提高学校实践活动质量，开展教学、教育研究、协调学科教学间、班级与班级间各项工作，帮助青年教师成长和教师间相互学习，加强教师集体对学生的影响力等。他们的活动质量直接影响学校实践活动中教的质量，影响教师本身业务能力的提高和教师对学校集体的心理感受。学校职工所属的基层组织分管学校后勤某一方面的工作，这些工作把他们与全校师生的工作条件、学校生活条件、教工的福利等重要问题联系起来，同样对教学工作的质量和师生在学校中身心的健康发展产生影响。

由此可见，一个在学校中不担任任何行政职务的教师，他所从事的活动既是独立的，又与学校所有的管理活动在不同层级上发生联系。教师能从这些管理系统中获得各种指导、帮助与支持，同时，他自己的工作又必须考虑到学校整体的共同要求，体现这些共同的要求。教师应把自己的工作纳入到学校整体系统中去，并善于运用学校系统中一切有利于自己工作和学生成长的因素。此外，积极参与并对学校的管理工作和制度提出意见和建议，是教师的权利和义务。教师根据自己的工作情况提出的意见和建议，对于学校各级领导的工作来说，具有“反馈”的意义，这种双向沟通对

学校教育活动的成功不仅是必要的，而且是重要的。

二、学校实践活动的基本结构

学校实践活动是教师完成教育任务的主渠道。为了有效地工作，教师需要对这些活动的基本结构有一个总体性的认识。下面，我们从学校实践活动的基本要素以及基本过程两个角度来分析其结构，前者是静态的分析，截面式的；后者是动态的分析，流程式的。

1. 学校实践活动中的基本要素及其相互关系。

构成学校实践活动的内部基本要素是：教师与学生；教育活动的内容与教育传递手段。它们之间存在着多重的复杂关系。

（1）教师与学生。

教师与学生是学校实践活动中人的要素，是活动的承担者，因此，从学校实践活动整体结构看，教师与学生都是教育活动的主体，在活动中他们共同作用的客体是教育活动的内容，这三方构成了学校教育活动整体层次上的主客体相互关系。但如果从教与学双边活动的不同方面来看，答案就变得复杂起来：教师是从事教的活动的主体，在教的活动中，学生是教师教育工作的对象，学生与教育内容尽管与教育目的处于不同的关系之中，但都是教师教的活动中必须研究、认识与“加工”的客体；学生是教育实践活动中学的任务的承担者，是学的主体，教师以及教育的内容尽管对于学生的学具有不同的意义，但无论是教师的要求与行为，还是其他的教育内容都是学生学习活动中需要认识、把握和内化的对象与客体；再加上师生在教育中的活动是共时的、不断相互作用的，所以，从师生之间的内在关系来看，又存在着互为主客体的相互关系。除此以外，认识师生之间的相互关系，还要考虑到群体与个体的相互作用。教师与学生都是从属于不同群体的相对独立的个体，在不同的群体内部存在着个体与个体，个体与不同性质的群体的相互

作用；在师、生两大群体间，又存在着不同群体的个体间、群体间以及个体与群体间的相互作用。这样，在教育活动的内部，必然存在着十分复杂、多角度和多层次的师生相互作用，构成了独特的复合主客体的关系。①

在学校教育实践活动中师生之间还存在着另一对关系，这就是主导与被导的关系。与此相关，历史上存在着争论持久的“教师中心”和“儿童中心”的问题。简而言之，持“传统教育”② 观的人认为教师的教决定、支配儿童的学，所以教师教的活动居于整个教育活动的中心地位，“学”应围绕着“教”转；持“现代教育”③观的人认为教师的教应根据学生学的兴趣、需要与能力，应围绕着学生的学而设计，是“学”决定“教”，而不是相反。

我们认为，首先有必要分清主导与被导的关系，是不同于主体与客体的另一种性质的师生关系。主体与客体关系的研究是回答谁是教育的承担者、行动者，什么是主体身外的被作用的对象。而主导与被导的讨论是回答师生双方各自进行的活动，哪一种活动

---

① 关于师生之间的主客体关系问题，近年来我国教育界颇有争论，归纳起来约有三大派：一派认为教师是主体，学生是教育的对象，是客体，但学生是一种特殊的客体，即有主观能动性的客体。我们认为这派观点，把教育这一双边交叉活动简化为教的活动，只从教者的立场来看问题，无疑有正确的一面，但并不全面。第二派认为学生是教育活动的主体，教师只是外因，不是主体。这种观点的结论虽然与第一派截然相反，但思想方法上犯的错误与前者却是相同的，只是改变了观察角度，由教方转向学方，我们同样不敢苟同。第三派是双主体论，即认为教师与学生都是主体。这个回答我们认为从活动整体上来说是可以成立的，但较粗糙，它没有回答客体的问题，也没有涉及到师生之间在活动中内部的互为主客体关系，而且“双”字易使人联想起平行、并列的关系，不足以反映师生在活动中的交互作用。针对这些弱点，我们提出了多角度、多层次的“复合主客体”观。在此因篇幅限制，不能作展开论述，加一小注，说明我们与其他观点之间的同与异。此外，还有一种流行的“教师主导”、“学生主体”说，我们认为，“主导”与“主体”不是一对范畴，它把师生关系中两种不同范畴的关系合到一起说了，从逻辑上说来不妥。关于师生共同活动中谁居主导问题，我们作为另一对关系紧接着论述。

②③ 这里提到的“传统教育”与“现代教育”都是特指。“传统教育”指以赫尔巴特为代表的十九世纪教育理论；“现代教育”指二十世纪在美国和欧洲大陆形成、流行的批判“传统教育”基本观点的教育思潮，在欧洲称为新教育思潮，在美国则称为实用主义教育思潮，它们都强调儿童学习、实践在教育中的中心地位，故当时被合称为“现代教育派”。

居于决定地位,哪一种活动居于被决定的地位。分清这一点是讨论主导与被导问题的前提性认识,即对主导的含义应先作出界定。根据我们这样的界定可以判断,教师"教"的活动居于主导地位,其理由如下:

第一,在学校教育实践活动中,教师的角色是双重的,他既是学校实践活动的参与者,又是设计者与执导者,学校实践活动的全程总体上是由教师根据教育目的、教育任务以及学生实际情况而设计的,不管教师采用启发的方法还是灌输的方法,这一选择的主动权掌握在教师手中,而不在学生手中。学生的情况如何只是教师设计教育方案的依据之一,而不是全部。先有教师对学校实践活动的设计,后有实际进行的活动,不管后面所进行的活动是否与设计相符,都不会改变教师作为先行设计者的地位。从这个意义上,教师的教处于主导地位是无疑的。"现代教育"观的合理之处是提出了教师在设计自己的教育行为时,必须研究、分析自己的教育对象,认识到教是为了学。

第二,在学校实践活动进行过程中,教师对于学生的作用具有四种性质:提供刺激,引起学生的学习活动(从兴趣、需要到行为);提供帮助,使学习活动在遇到障碍时能及时克服,继续进行;提供条件,包括活动的条件与组织化的条件;提供评价,使学生的学习活动朝着预定的目标进行。教师在教育过程中处于控制的地位。而学生的学习行为对教师的主要意义是提供反馈性质的信息,帮助教师根据活动实际进行的情况矫正自己教的行为。简单地说,教师引起学生的行为在先,学生应答性的行为在后,是教师把学生的行为导向教育目标的实现,不是相反。自然,在学校实践活动中也存在着教师不能起主导作用的现象,但这是教育者的失败或失职,不是因为教育者不应该起主导作用。

确认教师在学校实践活动中的主导作用,并不意味着可以无视学生的各种实际情况,或者势必不承认学生的主体地位。相反,

承认学生的主体地位，承认学生实际与学习情况对教师的教育决策、设计及行为的作用，并不意味着教师就不是主体，不能对学生的学起主导作用。在学校教育实践中，尤其在高年级学生或者学生群体中发展水平相对较高的学生那里，自我教育的能力已形成，他们的学习活动不再完全需要教师的主导，但这也不能说明学校实践活动中教师主导作用的丧失，在这种情况下，这些学生实际上扮演着双重角色，教育者与受教育者合二为一。

全面、科学、辩证地认识学校实践活动中复杂的师生关系，是教师在教育活动中正确处理好师生关系的认识保证。教师不仅要承担起教的主体的任务，而且要用自己的教去引起学习主体的积极活动，并尽量提高学生活动的积极、主动程度，在教育目的要求的方向上协调两种积极性。能否做到这一点，是衡量教师是否真正成为教的主体的重要标志。此外，就学校教育的全过程而言，教师还应处理好教师的教与学生的自我教育的关系，教师应着力培养学生自我教育的能力，不断增强学校教育活动中学生自我教育的成分，使学生在离开学校以后具有自主发展的能力。

(2) 教育活动的内容与传递手段。

内容是教育实践活动的要素之一，这是无须多言的。学校实践活动内容是学校教育任务在活动中具体的体现。涉及到的范围十分宽广。课程内容是其中的主要成分，但不是唯一的；在存在形态上，也有隐形与显形之分。这些我们已在前面学校教育的文化功能中谈到。在这里，还需要强调指出的是：学校实践活动中的内容主要由教师在活动前选择而定，内容的合目的性与合对象性的统一，是教师在确定学校实践活动内容时首先要坚持的标准。在教学活动中这两点还较容易把握，因为每门课程的教学大纲都已作了明确的规定，教科书提供了最基本的教学内容。但是，这并不等于教师在教学中就无须对教学内容作进一步的思考。实际上，教师要想取得教学活动的成功，还需要对教学内容作深度的“加

工”,其中包括:按一定教学时间将教材分为若干大段和小段,发掘教材中内含的各种教育价值;根据自己教学的具体对象的发展水平,扩展或压缩某些内容,选择与补充若干和实际相关或学科新的重要发展相关的内容。此外,还需要设计传授教学内容的程序、手段与方法,以及相应的学生对教学内容的操作程序、手段与方法,以实现通过教学活动,使教学内容内化为学生的发展。显然,这里需要教师投入大量的创造性劳动。在班级活动与课外活动中,教师在选择活动内容时要做到合目的性和合对象性的统一就困难得多,因为缺乏基本的依据和材料,容易出现凑合,缺乏内在的统一性与连贯性,缺乏针对性等问题。为了防止或者减少这些情况的出现,教师除了对每一次活动的内容作认真选择以外,还应该对这两类活动的内容作出总体性的设计,并注意在教育实践和生活实践中积累、搜集、完善相关的内容,逐渐形成系列。人的教育、发展与成长是一个过程,一两次成功的活动是不足以完成的,因此,要求设计系统的、统一方向的、互相关联的教育活动内容,无论是教学活动,还是班级活动、课外活动,都不例外。

教育活动中的传递手段(以下简称“传递手段”)包括两个方面:教育内容的物质载体以及使用这些载体的主要设施。这两个方面在有些情况下是合一的。传递手段使教学内容成为教师与学生可操作、可“传”与可“受”的形态,在教育活动中起着沟通教师、学生与教育内容三方的作用,因而也是教育活动不可缺少的组成要素。

传递手段由多种物质与形态组成,在教育活动中,它们总是综合地被人所使用。最古老的,也是迄今为止最基本的传递手段是口头语言和示范性的动作。在口头语言的使用中,人体的言语器官和听觉器官成为传、受双方沟通的“设施”。与此同时,人还总是用自己的各种不同的姿态、手势、脸部表情以及声高、声调、停顿、重音等手段来加强自己所要表达的意思和自己的接受状态,补充

某些难以用言语表达的内容。口头的和体态的语言,以及人的行为、各种感觉器官,可以统称为活动主体"内在的传递手段"。这些传递手段是每个正常的社会人都具备的,也是人与人之间、人与外部世界能进行信息传递的基本条件,它还决定了人类信息传递的基本形式,符号结构的形式,教育内容作为一种信息,其传递方式也不例外。

活动主体内在的传递手段,由于存在于主体自身,使信息传递受到传递双方以及他们所处的时间、空间的限制。随着人类社会实践的发展,传递手段也逐渐发展,形成了独立于活动主体的"外在的传递手段",创造了多种符号,包括各种图形(象形图、象征图、结构图)、文字、数字、音符、公式及模型等。这些符号记载在各种不同的物质上,并通过不同的设施,包括书本、黑板、幻灯机、录音机、电视机、计算机、教学实验设施,以及各种手工操作的学习工具等实现传递,这些传递手段不仅扩大、丰富了信息可传递的方面,而且超越了传递双方所处的时空的限制,使同一信息能按需要而多次重现,这对于现代教育来说具有特别重要的意义。现代教育传递的内容是超个体经验和超越生存代的,要求能集古今中外文化之精华。没有能超越时空限制、可反复重现的传递手段,就难以完成现代教育的任务。

传递手段的构成及特点告诉我们,教师要完成教的任务,必须了解每种传递手段的功能与局限,善于按活动目的与内容的要求,选择、配置传递手段,熟练地运用相关的传递手段。更为重要的是,在教育活动中要做到使学生在与符号直接接触时,理解符号表示的真实的教育内容,不只是停留在对符号的认知、再现及其操作上。做不到这一点,教育内容就被形式化了,失去了它真实的意义与价值。此外,教师在选择传递手段时,不仅要从教授的一方考虑,还应同时设计学习的一方,并使双方达到契合。不同的传递手段,要求学生思维抽象化的程度、操作技能的复杂程度、参与活动

的积极程度都不尽相同，带来的相关后果是学生通过活动达到教育内容内化的程度也不同。这就是要求教师精心选择传递手段的重要原因。

以上我们简要地分析了学校教育活动中几个基本要素的构成、在教育活动中的作用及其相互关系，指出教师在教育活动中应如何摆正自己的位置，处理好与学生的关系，组织好教育内容和选择教育传递手段。由此可见，在教育活动的要素都具备的情况下，教师的工作质量便具有举足轻重的地位了。其中最主要的就是处理好复合主体的内部关系，因为教与学的矛盾是学校教育活动中最基本的矛盾。

2. 学校实践活动的过程结构。

从学校实践活动流程的角度分析活动结构，一般地说，一个完整的活动过程要经历准备、实施与评定三个阶段。每个阶段有不同的任务，不同阶段之间又存在着纵向的联系，最后一个阶段的评定对随后的又一个新的相继性活动的定向产生影响，也为新活动的准备提供主体经验性的基础。这里，我们着重从教师的立场分析单个教育实践活动的流程。

(1) 准备阶段。

准备阶段是任何有目的、有计划的活动所不可缺少的阶段。活动任务越复杂，期望的目标与质量要求越高，准备阶段应花的力气就越大。作为活动的起步阶段，准备阶段的工作质量对整个活动质量的关系之大是不难理解的。

准备阶段由教师或在教师指导下师生共同进行。主要涉及到如下几个方面：

活动目标与任务的具体化。具体化从两个不同角度来考虑：首先是总体的目标与任务的具体化，分列成若干项。凡是可测量的目标，就应提出可测量的指标；任务与行为联系起来，使之可以操作。其次，参与活动的师生双方目标与任务的具体化。在学生

方面，还要考虑到因发展程度或在活动中承担的角色不同而造成的目标与任务的区别，把目标、任务与参与活动的人联系起来。这里讲的目标，主要是指与学生身心发展相关的目标，它们在不同的活动中有不同的重点、内容与表现形式，确定目标的困难就在于把两者联系起来，还要与具体参加活动的学生挂起钩来。

活动步骤、方法、组织形式的确定。这是真正开展活动时必然要遇到的三个问题，它们的合理解决可为目标、任务的完成提供保证。步骤是一种程序的制定，需要顾及三方面的关系：第一是活动内容及任务本身与目标之间存在的逻辑关系；第二是学生参加活动、掌握内容、完成任务过程中的心理逻辑关系；第三是活动过程中实践行为与管理行为之间的关系。步骤划分的关键是要按上述三方面关系的要求，统一考虑“步”与“步”之间的连接与转化，具体划分时宜从整体到部分，先划定大阶段，再分出小步骤。方法的选择同内容的特点、教师的素质与经验以及学生的水平相关，还要考虑到学校设备条件、活动时间等因素。总的原则是在可能的范围内选择最有效的方法，教师在设计教的一方的方法的同时，也要设计相应的学的一方的方法。在同一活动中，方法不会只是一种。组织形式的确定主要是对参加活动人员在活动中结合方式的规定，它涉及到师生之间的结合方式，学生群体的划分，包括每一小群体基本人数的多少和人员配置的原则，角色分配以及不同角色之间的关系性质等方面。活动的组织形式不仅有保证活动顺利进行，有助于教师对活动全过程的管理与控制的价值，而且本身也具有教育意义。许多教育家指出了这一点。如杜威在他的教育观中就谈到，现行学校组织学生学习的方式不适宜形成合作的社会精神，只有共同为完成某一活动而形成的、有分工的组织形式和活动本身，才能培养这种合作精神。此外，教育活动的组织形式对学生参与活动的积极程度也产生直接影响。所以，这是一个不可忽视的问题。组织形式的选择还受到传递手段与方法的限制，在整个

活动过程中,组织形式也是可变化的。以上三方面的设计并不硬性要求群体中的每一个成员都完全一致,它允许,有时甚至是必须采取几种方案。

心理准备与物质准备。这是教师在准备阶段进入“临战”前必须完成的任务。教师对自己从事的活动不仅要做到“心中有数”,而且需要有一种饱满的精神状态,乐于工作,对工作的成功有信心,对可能出现的问题或失败有承受能力和处理能力。教师的精神状态、对活动的态度会直接影响学生的心态与积极性。物质准备是较具体、有时是很琐碎的工作,教师必须考虑到,如果因其小而疏忽,有时会带来意想不到的后果。

以上一系列的准备工作,教师可根据活动的性质,考虑在多大程度上吸收学生参加。一般说来,学生积极参与准备的活动会带来较好和较多的教育效果。

(2)实施阶段。

与准备阶段相比,实施阶段的最大特点在于综合性和变动性。在同一或相继、相关的时间和空间里,活动各要素之间、各阶段之间不断相互作用、重新组合,不断地发生变化,这种变化的总趋势,在成功的活动中是接近目标,教育事先提出的外在要求逐渐转化为学生内在的发展;在不成功的活动中则是偏离目标,对学生身心发展产生消极影响 。所以,实施阶段能否顺利地进行取决于教师能否促成这种由外到内的转化,能否把握住活动的真实发展方向。

为什么即使在有了认真准备的情况下,实施阶段还可能出现对预定目标的偏离呢?这主要有下列原因:在实施过程中,学生成了重要的活动主体,而且在人数上远超过教师;活动过程中由于师生的相互作用,又会出现一些教师未曾预料到的情境;前一阶段活动若不能达到预想的分阶段目标,出现偏离,当这种偏离没有得到及时纠正,就会愈走愈远。如果预定的活动目标是科学的,那么在实施过程中,教师主要的工作就是防止目标偏离的出现。

为此,教师首先应对自己活动的目标、计划、教育内容以及所要使用的方法,都有相当透彻的了解和熟练的把握。只有达到了这种水平,教师才有可能在活动的过程中把注意力和精力集中到对过程本身的关注和研究中去,不仅成为活动的参与者,而且能成为观察者、组织者、调节者和研究者。其次,教师在活动过程中,应始终把调动学生的积极性、及时帮助学生克服障碍和纠正错误,作为防止目标偏离的主要措施。在活动的开始阶段,最重要的是引起学生的动机,帮助学生理解活动的目标,并使这些目标内化为他们自己追求的目标,解决外在要求、目标向内在动机、目标转化的问题。在活动进行的过程中,学生积极动机的维持与活动本身对学生的吸引力相关,也与教师合理的组织、及时的帮助、恰如其分的鼓励以及适时地提出要求等密切相关。在教育活动过程中,教师的教都是为使学生真正成为学的主体服务的。最后,教师应对自己从事的活动情境、条件的变化,尤其是学生心理状态以及由此而造成的心理环境的变化,对自己在活动中采取的策略、方法、行为、组织等产生的实际效应,保持清醒的、及时的认识,灵活、机动地采取补救措施。有时出现的情况也可能是创造了意外的机遇,或得到超常的效果,那就要抓住机遇,利用效果,调整目标,瞄准新的水平或高度。总之,实践本身是最丰富、最易变化的,教师要成为教的主体,并取得预期的、出色的效果,需要自己在工作中全身心地投入、智慧、勇气、灵活、热情、顽强、善解人意都是需要的。

(3) 评价阶段。

评价作为活动的一个阶段一般都临近活动的末尾。但作为活动主体来说,在整个活动过程中都应有评价的意识,以便通过评价获得反馈信息,调控自己的行为。学校实践活动评价除了教师自评以外,还可由学生互评或自评,教师与学生共评等形式。学校领导所作的评价我们把它归在学校管理活动的范围内,在此不作论述。

教师自评指向两个方面。一是对自己在活动过程中各方面表现的自我评价，属于反思型。这类评价对他人也许没有太大的价值，但对于教师自身的发展来说却是重要的。它帮助教师认识自己，积累工作的经验，明确努力的方向，使青年教师趋于成熟，使中老年教师逐渐形成独特的教育风格，找到结合自己实际开展教育科研的方向。总之，已经参加工作的教师的继续学习与发展，不只是靠学校领导为他提供脱产或不脱产进修的机会，更经常的、重要的是靠自己善于在实践中学习、思考和研究，认真对待每一次活动，积累自己独特的经验和感受，事后作冷静的评价与反思。教师自评指向的另一方面是活动效果。教育活动的效果主要不是以教师做了什么，而是以学生身心发生了什么变化为标准的，面且，真正以学生发展而不是以选拔为目的的教育评价必然以此为目标，并注重于纵向评价。明确这两点对于教师评价活动效果具有重要的指导意义。它告诉教师，在评价客观效果时，不能以我已做了该做的一切为标准，不能只满足于班上有多少人达到了优秀成绩，或出了几个尖子。真正的成绩是参与活动的每个学生获得的不同程度的发展，我们每一次的教育活动应该使每个学生都能从中获得不同程度的满足和进步。对于教育者来说，把握好评价的方向是第一位的。其次，在客观效果评价时，只要活动目标的制定是科学的，评价就应围绕着目标进行，评价的标准要力求定性与定量相结合，有效且可信，每一标准不同等级之间的区分应清晰且可把握，避免在评价中因标准不明面造成的误评。另外，还应该注意分析那些实际存在的、但并非预期的重要变化，通过对这些变化出现的原因分析，获得对活动价值的新认识。

学生的自评与互评通常是在教师指导下进行的。年级越低，这类指导就越需要、越具体。评价的指向与教师自评的指向相同，因此，这类评价不仅具有评价本身的价值，而且具有培养学生自我教育能力的价值。它应该得到提倡和引起教师的重视。学生的互

评还具有促使学生相互学习、相互帮助的价值。通过互评，他们相互发现对方的长处、进步，都能得到来自同龄人群体的肯定。这里，让学生看到自己同他人相比的不足，是教师指导学生互评时需要强调的原则，因为只有这样，这一过程本身对学生的成长才具有重要的价值。

师生共同评价，一般建立在双方自评的基础上。它可以指向活动整体，也可以指向活动主体的某一方，还可以相互指向对方。这种评价对于师生间的沟通，互相承认、合作、理解、形成合力有重要意义，也是学校民主建设中的一个重要方面。此外，对自己、他人、群体的行为与结果作出评价，这是培养个人责任感的重要途径。因此，这种类型的评价同样具有教育意义。

综上所述，学校教育实践活动中的评价，是一次完整活动的构成部分，也是连接两次活动的重要环节。它既能促进师生自我教育和相互教育，又有助于学生民主精神与社会责任感的形成。所以，每年教师不要因为它处于活动的结束阶段而忽视其价值。

第三节　学校教育实践活动中的交往

一、学校教育实践活动中交往的基本类型

交往，是人与人之间在共同活动中发生相互作用和联系的基本方式，也是社会群体赖以存在、发展的必要条件。对于每个个体来说，要想在社会中生存，也必须具备与他人交往的基本能力。学校教育活动是师生共同参与的活动，无论从传递社会文化的角度，还是从促进个体社会化和个性发展的角度，交往都起着重要的作用。可以说，不充分认识交往在学校各种活动中的作用，不了解学校活动中交往的类型与性质，不自觉地提高学校交往的质量，就不能有效地保证学校教育活动的成功。

在学校教育实践活动中，每个个体实际上处在多重的人际关

系之中，因而也进行着各种不同性质的交往。这些交往按不同标准可以有多种分类。

当我们以交往双方在活动中承担的社会角色区别为标准时，可把学校实践活动中的交往划分为师生间的交往和学生间、教师间的交往。在这三类交往中，师生间的交往是基本的、主干的类型，教师间与学生间的交往，常常与师生间交往要完成的任务有关。

在这三类交往中，又可以按交往中双方的数量变化，分为三种类型：个体与个体、个体与群体、群体与群体。再进一步的分化可按群体的正式与非正式来分。正式群体是指学校内的正规组织，如班集体、小组、少先队组织、教研组、年级组等。非正式群体是指无行政指定、由个人自由参加而形成的各种群体，如学校各种社团、友好伙伴等。每个人在学校中都归属于几个不同的正式群体，同时还参加一些非正式群体的活动。人们在不同的群体中处于不同的地位，扮演着不同的角色。

如果按交往中人际关系的性质差别为标准，又可以形成另一种类别系列。首先，可以把学校实践活动中的交往分为代际交往与同代交往。师生间的交往基本上属于代际交往，尽管有时教师与学生的年龄差距未必有一代人之大，但是就教师代表社会成年的一代向新生一代的发展施加社会影响的角度看，师生间的交往是一种代际的交往；学生间、教师间的交往则基本上属于同代人的交往。其次，无论是代际交往，还是同代人的交往，又可以分为权威式、合作式和对抗式三种交往。权威式的交往是指交往双方中总有一方为指挥者，一方为服从、执行者，两方并非处在平等的位置上。合作式交往是指交往双方处在平等的位置上，为实现共同的目标而在活动中分担不同的任务，当他们之间发生意见分歧时，通过讨论协商共同作出决定，然后每人都应根据共同的决定行事，而不是一个人必须服从某一个人的意见。对抗式的交往是指双方

处于对手地位,交往的结果是区别胜负。其中,又有友好竞争与敌对争斗的区别。如学生在竞技性游戏中的交往是一种友好竞争;教师与学生之间关系恶化后,教师对学生的蓄意侵犯和学生对教师的故意作对就是敌对式的争斗,这是一种最令人沮丧的交往,双方处于十分紧张的关系状态之中。

代际交往与同代交往对于教育实践活动的完成来说具有不同价值,都是不可缺少的。在正规的学校教育活动中代际交往具有更重要的意义。每个人在与不同人或群体的交往中都可能构成权威式、合作式和对抗式三种不同性质的关系,即使是与同一个人的交往,在一段时间内也不是始终处在同一种性质的关系之中,不同性质的交往之间是可能发生转化的,有时因活动性质不同而变化,有时因矛盾冲突的激化或解决而变化,有时则因双方实力的变化而变化。与活动一样,人与人之间的交往也是处于一种流动、变化的状态。

不同性质与层次的交往对于学生的发展来说也具有不同价值。学生在交往中完成活动任务,在交往中发展交往能力。在与教师的代际交往中,学生主要获得的是有关自身发展的指导、帮助和评价,认识周围世界以及在环境中生存发展的知识与经验,学会与长者、管理者相处和交往的能力。在与同龄人的交往中,学生主要积累的是处理个人与集体关系的经验:形成合作与竞争的交往能力,学习自尊与尊重他人相统一的处世态度,懂得人际交往中相互理解、相互支持的重要,以及在生活中抓住机遇,依靠自身的努力在群体中实现期望目标的本领。同时,学生在与同龄人交往中也能得到表现自己能力和获得相关人员赞赏的精神满足。除此以外,学生在学校实践活动中还有一种虽然属于学生同代之间,但具有代际意义的交往,那就是学生与比自己年级低的幼者或弱者的交往。如高年级学生担任低年级学生课外活动的辅导员,在学校公益劳动中为低年级儿童提供帮助,等等,在这种交往中,学生处

于指导者、帮助者的地位，能体会到类似代际交往中师长的感受，这对培养学生的管理能力，关心他人、乐于助人的精神，提高学生的自我要求和自我教育的水平都有积极意义。我国中小学学生的人际交往只有在这样三个不同层次上，按社会主义公德的要求健康开展，才有助于积极人格的形成和发展。

以上我们分析的都是学校中现实存在和进行着的直接人际交往，都是属于一定团体内的个体所进行的不同交往。如果我们从与现实交往相对的角度看，还存在着一种理想式的交往。这类交往并不是在学校中现实存在的，但在学生的理想中、心目中存在着。学生把自己的理想人物或者自己未来希望进入的职业团体(如工程师、医生、军官、教师)的代表形象、先进人物，作为自己的榜样，先是在行为举止、服饰装扮上，而后在学识、人格、内在气质上，都以这些人物为参照，从而构成了理想意义上的交往关系。与此相适应，学生在开展直接交往的同时，还存在着间接交往，即学生与通过阅读书籍、观看影视，或者其他传递手段(如教师口述等)获得的人物形象所进行的精神交往。这类交往对学生的精神生活、人格甚至外部行为的形成同样产生影响，或者是积极的，或者是消极的。我们认为，以上两类交往虽然不是人与人之间真实发生着的、双向的交往，是某种意义上残缺的、不平衡的、幻想式的交往，但是，它具有独特的教育意义，也只有在教育的意义上它才存在着。它以自身残缺的形态弥补了现实生活中直接交往所不可避免的不足，把历史的、艺术中创造的、理想的、异国他乡的人物都引人到学生的精神交往中来，从而也影响了他们现实的交往活动，使个人的交往突破了自己所处的时空的限制。因此，这两类的交往也是教师不可忽视的。这些被学生选中的交往对象，可能成为教师教育工作的“同盟军”，也可能成为“敌军”。

从以上众多的学校教育实践活动中存在的交往类型分析中，不难看出交往与教育活动的密切关系，因而完全可以说，教育在某

种意义上是特殊的交往活动，在教育活动中，人类各种基本的交往形式都存在。学校应该有意识地发挥各种交往形式的教育价值，以保证学校教育实践活动目标的实现。

二、教师在师生交往中使用的基本方式

上面我们已经提到，师生直接交往是学校中最基本、也是最重要的交往。在这类交往中，教师作为交往的一方与学生群体或个体发生直接的关系。由于教师所处的地位的优势，使他在交往中一般成为主动的一方，并且在很大程度上决定师生间关系的性质和交往教育价值的发挥程度。学生年级越低、自主能力越弱，教师对交往的决定性影响越大。因此，若要提高学校中师生交往的质量，关键在于提高教师对师生交往的认识水平与交往能力。

教师与学生直接交往时，主要通过哪些方式去主动地影响学生和建立起各种师生关系的呢？

1．期望。

期望包括对学生群体和组成该群体的个体的期望。这种期望形成的依据通常是教师对学生原有水平的了解，其他曾与学生接触过的教师、领导等对他（他们）的评价，以及教师与学生最初接触时造成的第一印象。教师对学生的期望一方面用语言，另一方面以教师对学生的关心、注意等行为作用于学生。学生对教师的期望会作出不同的反应，有的领会，认同；有的不予重视，还是按自己的想法行事；有的则力图用自己的行为改变教师对自己的态度，实现对教师期望的超越。这样，在尚未开始正式的共同活动之前，师生之间已经开始了印象式的交往（喜欢不喜欢、好不好、聪明不聪明等）。有经验的教师虽然不能做到在活动开始前对每个学生都寄予同样的期望，但他会努力做到不使一个学生感到老师对他漠不关心、毫无期望。教师对学生期望值的高低是否与学生的学习成绩成正相关，是心理学中还有争议的问题，但是，教师对学生真

诚的期望和关心,能为学生进入活动的良好心态创造条件是可以肯定的。

2．指导。

指导是教师与学生交往时经常采用的方式,目的在于使学生掌握或实现规范。这是教师与学生之间的认识性交往。教师是标准的掌握者,通过示范、指导动作与作为,直接对学生的认识和行为产生影响,使之规范化。学生应答性的行为是模仿、认真练习。在规范化的过程中,教师在学生心目中,应成为可信赖的"真理式"的权威和善于点拨、纠正错误的引路人。如果教师缺乏这种能力,那么在应该规范的时候就达不到规范的结果,就会影响教育任务和学生社会化的实现。有的发生心理家曾对儿童语言形成作过实验,结果证明在有成人共同活动与指导的条件下,儿童掌握语言的效果好,放任儿童自由学习或成人仅以观察者身份出现在现场,结果都不如前者。所以我们认为,在师生为实现规范而进行的认识性交往中,教师的权威是示范和行为指导能否生效的保证。自然,这种权威的基础不是教师的地位,而是他本人的学识、品行与才能。有经验的教师不靠压制或炫耀自己的才华来建立自己的权威,也不盲目地全盘否定师生之间权威式交往的意义,他们善于在与学生共同的活动中,运用自己的学识、品行与才能去影响学生,去帮助学生解决他们迫切希望解决、但又缺乏解决方法或能力的问题,并教会他们运用这些方法。正是在这样的过程中,教师在学生的心目中成为可敬又可亲的权威。教师自己也可通过共同活动对学生的各个方面加深认识和作出不同的评价。因此,我们在双重意义上把这种交往的功能看作认识性的,它是一种为完成认识性的任务和加深师生双方相互认识的交往。

3．分配角色。

在师生共同进行的各种活动中,教师通过分配角色为学生提供不同的活动机会,要求他们承担不同的责任和义务,同时也赋予

他们在群体中不同的地位和权力。学生群体中的角色分配，有时是教师直接指定或选择的。例如，在一个群体初建之时(如一年级的新生集体)班级干部的确定和分工，小组的编制、教室中座位的排定等全局性的人员安排定位，都由教师决定。又如，在教学过程中，选择回答问题者，指定示范动作者，挑选参加学科竞赛者等大都也是由教师决定的。有时角色的分配由学生群体民主商定，但对一些重要的人选，教师常常会施加影响。学生被定位于不同的位置上，就与不同的个体构成小群体，经受不同的锻炼，他们各自与教师之间的交往，在发生密切与稀少、深入与表面之间的程度区别的同时，还具有不同的性质：有的是以学习尖子或“差生”的身份与教师发生教学“业务”上的联系；有的是以班级干部的身份与班主任发生班级管理意义上的联系。这些交往双方都以一定的“角色”出现，我们也可以把它称为角色性交往。

无疑，角色性交往对学生社会责任感和工作能力的形成，自信心、自我意识和自我教育能力的发展，以及学科兴趣爱好、特长、才能的展现具有重要影响。它还会影响每个学生的交往圈及在班级中的地位。因此，角色性交往是师生交往中具有重要教育价值的一种交往。有的教师在对学生作出角色选择和定位时，也许仅仅从自己的印象或者自己工作方便出发，并没有意识到这种分配与选择对学生发展和师生交往性质的重要意义，也没有意识到如果在自己“管辖”的范围内，只把眼睛盯在少数几个人身上，或者把大多数有选择的活动机会都只给予少数学生，是对其他学生发展机遇的剥夺，由此而造成的后果对于多数学生来说是消极的，对于教师来说也无助于较好地实现角色性交往的教育价值。有经验的教师在处理群体中角色分配时，主要把握住两条原则：一是不武断地给学生指定角色，努力使角色与本人的特长、才能相接近，使个体能在完成角色任务的过程中获得成功，得到满足，发展才能；二是相信每一个学生都会有自己的相对长处，尽量为每一个学生创

造发扬长处的机会，扩大扮演各种角色的人选面，使每一个学生都感受到他在群体中不是多余的，自己能为群体作出独特的贡献，承担某种职责，甚至成为群体中某方面值得赞赏的人。

4．谈心。

在师生交往中具有最深层意义的交往是谈心。它的作用在于达到相互理解。由于师生之间的交往属代际交往，理解显得尤为重要，也尤为困难。为了实现相互理解的目的面进行的师生交往可称为理解性的交往，这是一种不带任何功利性或任何实质性任务的交往，是师生间的精神沟通。能否实现这种精神沟通，首先取决于教师的态度。只有教师以平等、真诚的态度对待学生，才有可能获得学生的信任，进行双向的理解性的交往。

在教育实践活动中，由于师生间存在的年龄差异，成熟度的差异，各自所处的文化背景的差异，以及社会地位的差异，相互不理解、误解甚至冲突时常会发生。教师对学生的理解在学生处于青少年阶段时特别具有教育价值。教师需要通过谈心的方式与学生的思想实现沟通，以便在师生之间建立起较稳定的、亲密的情感联系，解除学生心理上的紧张、压抑与焦虑，有利于教育影响的实现和学生身心的健康发展。但是，教师在与学生交往中并不经常采用谈心的方式，因为谈心需要相互之间有一定的认识和感情基础，需要有引发性的事件和合适的时机。谈心的成功除了要求教师出于真诚以外，还取决于教师的谈话艺术。当谈心是为了帮助学生从困惑、烦恼中走出，涉及到人生观、社会观等价值问题时，教师要善于探明学生心中的症结，让他们充分表达自己的观点。在交谈中，教师既不把自己的思想、观点或评价强加于对方，又不曲意逢迎，而是在正确理解学生思想、观点的基础上，坦率而又理智地、有针对性地、朋友式地谈出自己的想法。此类谈心的目的未必是为了观点的完全一致，或学生全部向教师的观点靠拢，而是双方思想上的沟通和不同程度地受到启发，加深理解。当谈心是为了缓解、

消除师生之间的矛盾或对立而进行时，教师更不能摆出我对你错、我说你服的架势，而要善于解除学生的心理障碍，表达希望解决矛盾的诚意，先从自己的一方分析造成矛盾的原因，让学生直抒自己的意见。与角色性的交往不同，真正的谈心实质上是教师真实的、完整的个性在学生面前的袒露，是师生之间的心灵撞击和个性的交往。学生与教师谈心时，获得的常常不只是对某一问题的具体见解，而是思考问题的方法，生活的态度，价值观的选择，对自己的要求，等等，因此，一次成功的谈心有时会给学生带来终身的影响。

需要补充指出的是，师生间理解性的交往不只是谈心一种方式。在与学生日常的接触中，教师应使自己成为善解人意的人，善于理解学生的需要、思想和情感，而不是自我中心、独断独行的人，为此，师生之间应加强接触。教师要安排时间以普通一员的身份参与学生的共同活动，遵守他们共同遵守的规则，享受他们共同享受的欢乐，在共同活动中实现感情的融洽和理解的加强。

5. 激励与制止。

这是教师在交往中影响学生的又一种经常采用的方式。在学校教育实践活动中，学生的行为有的具有积极意义，有的具有消极意义，还有的会带来破坏性的后果，因此，需要教师对学生的行为及时作出反应，使它维持、发展或者停止。特别对一些具有全局性影响的行为，教师更应该有敏锐的感受和反应能力，否则不利于教育活动的开展。对于每一个学生来说，他们在与教师的交往中一般都十分注意教师对自己行为的反应，教师善意的微笑、轻轻的点头、认真的倾听、略带惊讶的神色、责备的眼光，都会对学生的心态和随后的行为产生影响。教师在学生心目中的地位越高，可能产生的影响也越大。在这种方式的交往中，由于教师的言语和行为的影响指向学生的心理动力方面，所以我们把它称为控制性交往。但不要把控制仅理解为消极的限制，它也包括积极的鼓励，控制是指把行为导向活动目标的实现。

教师对青少年学生行为的控制使用得更多的方法是激励。即使在制止某些行为时，一般也不宜粗暴和强制。激励能使学生处在欢快、自信的心态之中，有利于学生的身心健康，更有利于学生内在潜力的激发和创造性思维的活跃。教师对学生行为的激励在程度上有区别，从允许、赞赏到各种形式的表扬和给予荣誉称号，有时赋予学生更重大的责任也是一种激励。如果教师从对集体贡献的角度对学生个体行为作出肯定，对个体的激励会有助于集体的发展。但是，激励使用不当，如当教师的肯定与行为的实际效果或者行为者的表现并不一致的时候，也会带来消极的后果。所以激励的效果还与教师的判断力相关。制止作为一种控制的方式也是不可缺少的，但它容易造成学生心理上的受挫和师生关系的紧张。所以，使用制止的方式对教师的能力要求更高一些。其中最重要的是教师要在学生消极行为刚出现时就能作出判断，及时加以制止，并使学生接受新的、合理的行为方式，找到原有行为方式的"替代品"。如若没有这种"替代品"，旧的行为方式就可能得到延续。如果教师没有注意到这些，消极行为就可能发展成习惯，带来严重后果，此时再去制止就难得多，演化成对抗的可能性也大得多。自然，如果教师对学生的行为作出错误的判断，不分情由地加以粗暴干涉，那么不仅教师与行为者的关系会恶化，而且会失去多数学生的信任，带来普遍的不满。所以，教师既要敢于制止，又要善于制止，适时、适当、合理、合情地使用制止。

以上从教师的角度分析了学校实践活动中师生交往的多种方式，每一种方式的教育价值，以及对活动与学生身心发展的意义，同时还指出了每一种方式的合理使用对教师的要求，进一步展示了学校中师生交往的丰富性。尽管我们期望学校中能有高质量的师生交往，良好、和谐、充满友爱温情的师生关系，但是在现实生活中，在师生共同创造、又共同生存的心理"天空"中，不会永远风和日丽，阴云、密雨、狂风、雷电都有可能出现。教师要努力争取的

是，不要老是让“阴云笼罩”，不要经常呈现“电闪雷鸣”，因为谁都爱在一个晴朗的天空下生活。教师如若想与学生一起创造出这样的“天空”，不仅需要有与学生交往的经验，而且要有一系列的能力，其中包括理解人的能力、情感反应能力、行为判断能力，然而，更重要的是要有自己的人格力量和对学生诚挚、深沉的爱。因为，师生间的交往是人与人之间最少功利性的交往，是情感、认识、行为、意志的多方面的交往，它同样需要教师全身心地投入。

思　考　题

1. 请评析下列判断是否正确：

(1) 德育、智育、体育、美育、劳动技术教育是学生全面发展的组成部分。

(2) 德育就是对学生进行共产主义道德品质教育。

(3) 智育的任务就是教学生学习文化。

(4) 美育就是艺术教育。

(5) 体育的任务就是增强学生体质。

(6) 劳动技术教育就是组织学生参加生产劳动。

2. 分析下列几对概念的联系与区别：

道德—品德；知识—认识能力；智育—教学；劳动技术教育—职业技术教育；学校实践活动—课外活动；主体—主导(指教育活动中的)；教育内容—教材。

3. 试论“五育”之间的相互关系。

4. 列表说明学校教育活动的类型及其相互关系。

5. 举例说明各种师生交往的教育价值。

6. 读完全章，你认为学校教育活动要取得成功，教师必须做到哪几点？

第八章　教学活动的基本原理

学校教育中的最基本的活动是教学活动。教学活动是实现教育目的的主要途径，因此学校的中心工作是教学工作。学校领导和行政管理人员要把主要精力放在领导和管理教学工作上，学校的教学辅助人员和后勤职工要尽力为教学工作提供服务。在教学工作的宏观控制方面，课程与教材是关键；在教师与学生共同的教与学的活动中，教师的工作做得如何是教学活动是否有效的关键。学校要搞好教学工作，就要按教学活动的规律办事。教学活动是什么样的活动？教学活动的规律是什么？根据教学活动的规律，教学工作应遵循哪些基本要求（教学原则）？教师在进行教学工作时，至少应掌握哪些教学工作的规范和技术？这些就是本章要讨论的问题。

第一节　教 学 过 程

一、教学活动的特点

教学活动是教师的教和学生的学组成的双边活动。之所以称双边活动，一方面是由于教师的教与学生的学是两个不可互相取代的活动；另一方面这两个活动是密不可分地交织在一起的统一活动过程，即是教学活动过程的两个既有区别又有机统一的活动方面。教学活动是发生在师生间的一种特殊的交往活动。离开了师生间在特定情境和为特殊目的进行的交往，教学活动的概念就可以扩大到生活教育的领域。例如，一位作家写一本著作，是在做传播知识的工作，却不能认为他在从事教学活动，因为他没有抱着

教育的目的与学生进行交往;一个人读报或读书,这是他个人自我学习的活动,而不是参与了教学活动,因为他没有与教师发生学习上的交流;邻居间的交往也不是教学活动。我们强调教学作为师生间的特殊的交往活动,是为了强调不能把教学简单地理解为仅仅是教师传授知识和学生接受知识的过程(传统教育较倾向于这种理解),也不能把它看成主要是学生内在潜力展开的过程(进步教育和新教育较倾向于这种理解),而应该看成是师生间知、情、行、意相互作用的过程。在这个过程中,教师引导学生在知、情、行、意诸方面合目的地发展,同时教师也在与学生的交往过程中逐渐深入地了解学生,受到学生的影响而改变或丰富了个人的人格,充实、提高和改善自己的教学工作的经验,当然这个经验包括教育观念和行动。中国古代教育论著《学记》中说:"学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。"[1]

1. 师生共享教学经验的特点。

教学中师生间的交往包含一种人际关系。传统教育倾向于把师生关系看作是单向的传与受、管束与服从的关系。学生被当作羊群赶进教育的工厂,任凭教师教鞭的驱赶。教师心目中没有儿童,只有他的专制意志、"一大堆无用的、累赘的、死的知识,这种知识塞满了青年的头脑,把他们变成一个模子倒出来的官吏",这些"旧学校是死读书的学校,实行强迫纪律的学校,死记硬背的学校。"[2] 这样的学校是培养奴才的学校,是让学生"受资产阶级的奴化"。[3]在传统学校中,"先生只管教,学生只管受教,好像是学的事体,都被教的事体打消掉了。论起名字来,居然是学校;讲起实在来,却又像教校。这都是因为重教太过,所以不知不觉地就将他

---

① 孟宪承编:《中国古代教育文选》,人民教育出版社 1979 年版,第 95 页。

②③ 上海师范大学教育系编:《列宁论教育》,人民教育出版社 1979 年版,第 226 页

和学分离了。”[①] 儿童中心主义虽抨击了传统教育中的教师中心说，但又走向另一极端，在教学中把教师降到从属的地位，结果将牧羊式的教学变成了野山羊自我生长的方式。教师受过系统的专业知识教育和师范训练，他们受社会的委托专门从事教学工作，是承担教的活动的主体，相对学生说来他们是成熟的人、先知先觉者。在教学活动中，学生的学习活动不可能没有教师的组织、领导和指导。因此，在教学活动中教师处于领导地位，起主导作用。然而，教师的领导地位和主导作用要建立在师生间民主和平等的基础上。因为只有师生通过共同的学校生活，才能“发生相亲相爱的关系。教师对学生，学生对教师，教师对教师，学生对学生，精神都要融洽，都要知无不言，言无不尽。一校之中，人与人的隔阂完全打通，才算是真正的精神交通，才算是真正的人格教育。”[②] 在教学活动中，就学生的学习而言，学生是学习的主体。离开了学生学习的特点、学习的主动性和积极性，教师的教的作用也就无从发挥，因此“教的法子必须根据于学的法子”[③]，也就是说教师的教要符合学生学习活动的规律。总之，在师生的交往过程中，忽视了任何一方的作用，都会造成教与学的脱节，有碍师生间相互作用的真正发生。师生间的交往应是一个在合作、友爱和平等的基础上共享教学经验的过程，在此过程中师生共同明确教学目标，交流思想、情感，实现教学目标。我们曾经遇到过一位原是某重点大学数学系高才生的数学教师，他在任教高中数学时想倾其所有，将他的数学才智奉献给学生。其结果是：学生埋怨这位教师讲着他们无法理解的东西，莫名其妙；教师责备学生笨，哀叹自己的劳动成果得不到报偿。在这样的课上，充其量只有教师的自我表现和自我欣赏，不会产生共享的效果，于是也就没有师生间的交流，只有教

① 陶行知：《中国教育改造》，安徽人民出版社 1981 年版，第 14 页。

②③ 陶行知：《中国教育改造》，第 32、15 页。

的活动，而没有学的活动的呼应。我们也遇到过这样的情况：学生对课外的某一领域的活动很感兴趣，而且已取得了一些学习的进展，他希望表现自己以博得老师和同学的赞扬和鼓励，但一当他表现时，教师就说这是不务正业。我们还遇到过另一类情况：学生在课上提出了他对某一问题的奇特的看法，或者当堂指出了教师传授知识中偶而发生的错误，教师勃然大怒，或讽刺挖苦，或当堂“镇压”，或“伺机报复”。这两个例子都反映了教师不能分享学生的学习经验和学习中的情感，教也就中止了。教学活动中没有师生共享的教学经验及成果，就没有交往，就称不上是教学活动。我们发现，成功的教师善于体验或引起学生的兴趣和需要，使学生的需要与教学目标相切近；善于在教学中引起学生思想和情感上的共鸣；善于洞察学生的内心世界并对学生产生移情作用；善于从学生方面获得他们对教师劳动的尊重、赞美和欣赏；善于从学生的年龄特征和个别差异出发，对学生提出严格的要求，同时又能体验学生对教师的要求，当双方的这些要求都实现时，教师与学生就都能产生自信、满意和进一步合作的要求。这是教学取得成效的重要保证。

2．教学促进发展的特点。

在师生交往的教学活动过程中，双方都可能获得发展。当然，就教学的任务而言，是要促进学生的发展。教学过程不只是促进学生的认知发展，尽管认知发展是教学的一项主要任务。赞科夫在教学与发展问题上，提出了一般发展的概念。“‘一般发展’这个概念，就其无所不包的意义来说，还应当包括身体发展和心理发展。揭示这里存在的多种多样的复杂的相互联系，正如安纳尼耶夫所强调指出的，乃是解决人的完整发展问题道路上的最重要的任务之一。”[①] 这个任务早在本世纪初就有不少现代教育家提出，

① 赞科夫编，杜殿坤等译，《教学与发展》，文化教育出版社1980年版，第23页。

他们致力于探讨教学中的知、情、意的发展。只是大量的研究与教学实践所取得的主要成绩是在学生认知的发展方面，所以这个问题仍然存在，不断地被提出，在现代则更强烈地、迫切地需要得到解决。教学过程主要是教师指导下学生进行学习的活动过程。在这个过程中学生身心诸方面得到发展，这些发展是教育者所期望的发展，是教学的结果，它与自然的发展显然不同。教学过程中学生的发展受教学条件和教学质量，如教学内容、目标、管理、方法和师生交往、同学交往等方面的制约，同时具有如下特点：

(1) 教学中学生认识发展的简约性。

在学校教学活动中，学生最突出和最基本的、具有实质性的发展是认知的发展。教学中教师指导学生的学习首先是把人类的知识、经验转化为学生个体的知识、经验的过程。人类的经验几乎是无限的，教学只能根据社会和儿童的需要对人类的经验加以精选和压缩，使之构成基本的知识和技能。转化，是要在尽可能短的时间内，尽可能有效地使基本知识和技能为学生所掌握，变为他们自己的经验。对教学中的认识活动研究的焦点是转化问题，主要涉及转化的动力、直接经验与间接经验的关系、掌握知识和发展能力的关系等问题。

人类的认识发展建立在社会实践的基础上。有目的地改造世界的活动是人类认识发展的动力。教学过程中，师生间的成功交往是实现人类经验向个体经验转化的首要条件，因为转化的过程是在教学实践活动中进行的。实践活动是人的有目的的主观能动性的表现，教学实践活动中要同时发挥师生双方的主观能动性。教师照本宣科，缺乏对教学内容和教学方法的钻研，缺乏对学生的了解，教师就成了重述课本内容的留声机。学生对学习的内容不感兴趣，没有学习的内在动机，也就谈不上主观能动性的发挥。所以，教师在教学过程中要成为一个主动积极的教者，能引起学生对教学内容的兴趣，激发起学生的学习动机，特别是内在

动机[1]。

学生在教学中获得的认识，主要是间接经验，但间接经验要以直接经验为基础。就知识的来源而言，教学中的直接经验的获得，与人类实践活动中的直接经验的获得的方式不尽相同。教学中往往把所要获得的直接经验典型化，简约化了。中世纪的学校里，教学一味强调背诵教条和盲目信从（迷信），近代的从经验论出发的教育家们从事教育革新，重视学生直接经验的获得，他们（如夸美纽斯、裴斯泰洛齐等人）倡导直观教学。[2] 直观教学是借助于野外考察、参观以及运用直观教具（如标本、图片、模型、录音、录像等）演示，让学生使用多种感官来亲自感知事物。通过为学生提供必要的直接知识，有利于学生进一步理解和巩固书本提供的间接知识。教学主要是学习书本知识。但学生学习的书本知识是"前人总结生产斗争和阶级斗争的经验写成的理论，不是他们自己亲身得来的知识。他们接受这种知识是完全必要的，但是必须知道，就一定的情况说来，这种知识对于他们还是片面性的，这种知识是人家证明了，而在他们则还没有证明的。最重要的，是善于将这些知识应用到生活和实际中去。"[3] 因此，在教学过程中人们为了让学生从感性经验中获得知识作了不少探索，如实验演示、教学录像，参加一定的生产劳动、社会调查，设置模拟的生活情境让学生体

---

① 外在动机是靠外部奖惩来维持的，如分数等第、证书颁发或奖学金，古代还有体罚等。外部压力可以引起动机，但这样的动机是不持久的、不强烈的。只有来自学生自身需要的动机才是持久而强烈的。国外一位心理学者做过一个实验。设置一个迷津，让两个组的被试来完成走迷津的任务。一个组以美金作报酬，谁走完迷津就得到奖金。另一组是有兴趣的志愿者，没有报酬。结果，有兴趣的志愿者组都能克服困难完成走迷津的任务，而想获得报酬的那一组，有不少人中途退出了，他们觉得不值得为一点点奖金去耗费精力，可见内在动机是重要的。激起外在动机也是可以的，最好能逐渐引导学生将外在动机转化成内在动机。

② 参见刘佛年：《教学工作中的理论与实践的联系问题》，《学术月刊》1959年第3期。

③ 毛泽东：《整顿党的作风》，《毛泽东选集》（合订一卷本），人民出版社1967年横排本，第774页。

验,等等。总之,旨在把间接知识与直接知识联系起来,把人类经验转化为个体经验。

教学中,教的知识和学的知识都很有限,所以教育家们希望有一种一本万利的教学,这就是心理学所揭示的迁移。什么样的学习才具有迁移价值呢?按奥苏贝尔的看法,"只有有意义地获得的知识,才有迁移和应用的价值,知识的迁移和应用乃是衡量智力的最可靠的标准。"[①] 学生在教学中遇到的书本知识是以文字符号表示的,仅仅让学生记住符号的组合,只是记住了知识。只有当学生能融会贯通地理解知识,才可能产生迁移。认识能力是学生在学习中形成的心智操作的本领,如观察事物的程序,注意的集中与分配的水平,记忆方式的运用,想象的广阔程度和自由程度,思维的精密性和灵活性,等等。

学生认识能力的发展有赖于知识的掌握,因为心理活动的形式的发展有赖于心理活动的内容。没有关于鸟的飞行、风筝的飞行的知识,就不可能设想飞机的创造。知识中也包含有认识方法的启示。向学生介绍关于归纳、演绎、解决问题等思维方法的知识,就是把心智操作的方式教给学生。掌握知识的过程必然要求学生活跃起进行识记、记忆、思考和判断等心智活动,只有在心智操作的活动中才能发展认识能力。但知识不等于认识能力,学生的知识多少并不表明他的认识能力也一样多少。因为对于同样一项知识,可以有不同的心理活动形式和不同的心智操作水平。奥苏贝尔把学习分为机械的学习和有意义的学习。机械的学习一般与认识能力的发展无关,有意义的学习则能促进认识能力的发展。所谓有意义的学习,就是新知识与学生认知结构中已有的知识发生联系,并且通过学生的积极主动的心智活动使旧知识得到改造,使新知识被同化到学生自己的认知结构中,从而使外在的知识转

① 邵瑞珍等编著:《教育心理学——学与教的原理》,上海教育出版社 1983 年版,第 30 页。

化为学生自己拥有的知识。在这样一种有意义的学习活动中，学生便发展了他的认识能力。教学中教师能启发学生运用自己的潜在能力，如比较、分析、综合、概括、推断、解释、应用等，学生便能在掌握知识的过程中发展认识能力。认识能力具有普遍的迁移价值，它不但有利于推动学生的进一步掌握知识，而且有利于促使学生将知识应用于社会实践活动。现代教育越来越重视培养学生的认识能力，使他们学会怎样学习。教师在教学中要启发、鼓励学生通过自己的努力求得知识，鼓励学生选择不同的学习方法和认知策略去解决问题。教师要促使学生学会如何学习，自己就要善于学习，善于观察、了解学生的学习过程，然后才能指导学生的学习。这也是一个师生交往的过程，只有有了师生间认知方面的交流，才能避免机械学习（当然有些知识需要机械的学习），使掌握知识和发展认识能力结合成一个统一的认识发展过程。

（2）教学过程中学生知、情、行、意的协调发展。

在教学过程中，学生的知、情、行、意是相互作用和协调发展的，这种教学的成功带来的是完全人格的发展。

通过教学活动促进学生的认识发展，其根本目的是为了改造世界，为了使学生能把学到的知识用之于社会实践。知识的应用是知识综合化的过程，更是认识转化为行动的过程。行动需要有知识的指导，也需要有行动的技能和技巧。也就是人们常常说的，学生不但要会动脑，而且要会动手，要手脑并用。这就是知与行的关系，也就是学与用的关系。教学过程中不但要使学生掌握知识，而且要使他们掌握基本的技能和技巧。技能和技巧是人们从事体力和脑力劳动的具体手段。任何技能和技巧都包含有一定的知识，掌握基本技能和技巧需以一定的知识为条件。掌握了技能和技巧又有助于进一步获得知识。教学技能和技巧，教师要说明技能和技巧的原理、操作要领，要示范表演，要让学生模仿、练习，还要及时反馈，矫正学生的操作，不断练习。反复、系统地练习直到

建立动作协调的动力定型,就形成了技巧。有了知识和技能、技巧就具备了将认识付诸行动的条件。在人类认识活动中,往往是先行而后知。在教学活动中,为了缩短人的认识进程,往往是先知而后行,认识转化为行动,理论联系实际。荀子在他的《劝学篇》中说,学习过程是"入乎耳,著乎心,布乎四体,形乎动静",就是说由感知到理智活动,然后以行动表现出来。

既然学习的最终目的在于应用,那么认识水平与能力的提高若最终无助于行动,不能产生实际效果,学习也就失去了意义。在片面追求升学率的错误教育思想支配下的教学,只满足于让学生纸上谈兵,追求知识的堆积,考试成绩的高低,这样培养出来的学生不符合社会主义建设的需要,因为他们对知识并不能真正掌握。正如王阳明在他的《阳明全书》中所说:"知而不行,只是未知"。中国古代科举制度下培养出来的人中有一批书呆子和伪君子,他们不是只会死啃书本,就是言行不一。他们中有的成了达官贵人,结果是祸国殃民。明末清初的启蒙思想家们从这切肤之痛的教训中,喊出了"经世致用"的口号,强调习行。知识只有在应用中和行动中才能被牢固掌握、深刻理解和创造性地改造。所以只有知而忽视行,不是真知。但是如果忽视理论,忽视人的积极、能动的认识过程和知识的掌握,行没有知的支配,将是盲目的、机械的行动,没有灵活性和广泛的迁移价值。教学中只有把知和行结合起来,才能使学习巩固、深入、有意义和有效用。

情、意,是指教学过程中产生和发展的情感和意志。情感和意志大体上属于思想意识活动范畴。知识教学也好,行为和行动的形成也好,都会伴随有是非感、荣辱感、对待学习中困难和障碍的态度等情感和意志的活动。特别是政治、历史、语文、地理、音乐、美术、体育等学科的教学中,情感和意志的因素更为鲜明、强烈。教师在教学科知识时,要激发与该知识有关的情、意活动,教师本人也应倾注自己的情感和思想,与学生建立起情感、意志的交流。

毫无疑问，教屈原的《离骚》，不能仅仅教关于赋的知识、词藻和篇章结构；教抗日战争史决不能仅仅是陈述日寇侵华和中华民族抗战的事件经过；教中国地理也不能满足于描述中国的地形、地貌和风土人情。甚至教自然科学，都会涉及科学家的献身精神、科学与宗教迷信的搏斗等可歌可泣的事迹。教师在教学中引起了学生对学科的兴趣，引导学生立志、努力，便是意志的发展。情感的发展反过来进一步培养了学生对学科知识的兴趣，加深了学生对知识的理解和对真理的信念，成为良好行为和行动的动力。古往今来的教育实践中有大量的事实可以说明教学过程中的知、情、行、意的同时发展。赫尔巴特从人类历史的经验中总结出一条规律——教学的教育性[①]。他认为，理性、情感和意志都是在知识的基础上产生的，只有使儿童掌握一定的知识，才能形成他们的人格。他还认为，教学是形成人的品德的基本途径。也就是说，赫尔巴特反对把教学的教养作用（知识涵养）与教学的陶冶人的品性的作用分割开来，而是主张把知识涵养和人的人格成长统一于教学过程之中。确实，教学中传授任何学科的知识，都会对人的思想、情感、意志和行为发生影响。在师生的教学交往中，教师不可避免地要影响学生的身心诸方面。因此，单纯传授知识的教学是不存在的。知识教学永远具有教育性，这是一条规律。

教学过程中，知、情、行、意的发展是相辅相成的、统合一体的发展，其中知的发展一般占显著的、统领的地位。

---

① 赫尔巴特提出的"教学的教育性"，是针对那种把知识的教学看作与道德教育无关而言的。他指出："过去却未曾把管理从训育中区分出来；而教学更没有找到它恰当的地位；知识的多少在与人格训练的比较中被视为次要的事情，并在首先进行了教育以后，才轮到教学，好像没有教学也能进行教育似的。"（引自［德］赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》，人民教育出版社 1989 年版，第 215 页。）因而就现在我们理解的"教学"的涵义而言，确切的提法是"知识教学的教育性"。

二、教学过程的结构①

教学作为一种有目的、有组织和有计划的师生交往活动，在进行的过程中不可能是散漫的、杂乱无章的。历来有许多教育家从各种不同的角度探讨教学过程的结构，提出各种不同的结构模式，但绝大多数模式都是关于教学中认识过程的模式。这里，列举一些教学阶段的流程(或称模式)。②

《中庸》总结了先秦儒家的教学过程：博学、审问、慎思、明辨、笃行。

朱熹：熟读、精思、笃信、实行。

夸美纽斯：观察、记忆、理解、练习。

赫尔巴特：明了、联合、系统、方法。③

---

① 这一部分主要参考鲍良克著，叶澜译：《教学论》，福建人民出版社1984年版，第60—65页。

② "第二编"中已涉及杜威的五步法，在此不重复。有一些教学阶段流程的学说将在本编的"现代教学模式"一章中谈。

③ 赫尔巴特是19世纪上半叶德国的教育家，他把教育学建立在伦理学和心理学的基础上，奠定了科学教育学的基础。在赫尔巴特生活的年代里，维护古典人文学科的形式训练说还有相当大的市场。形式训练说依据主观臆测的官能心理学，认为人生而就有各种官能(如记忆力、注意力、想象力、思维力等)，拿于生活无用的艰涩难懂的学科知识(如拉丁语、希腊语、纯理论数学等)去训练学生，便能发展他们的官能，这些官能是可以迁移的。赫尔巴特否认了官能的存在(19世纪末的实验心理学证明类似记忆力、智力这些差不多由遗传决定的因素无所谓发展，也根本没有迁移的价值，能迁移的是学习内容上的共同要素)，认为观念是人的心理活动的最基本因素，学习的过程是观念与观念之间吸引、排斥的作用过程。当人们遇到新的知识，引起了注意，便产生了单个观念。这单个观念如果与头脑中原有的旧观念有联系，旧观念便活跃起来，与新观念结合起来，构成观念团，这便是同化的过程。至此人的认识前进了一步，观念团的发展，形成观念体系。如果这单个观念与旧观念没有联系，或有冲突，新观念就被排斥于意识之外，引不起兴趣。观念与观念相互作用的过程，赫尔巴特称之统觉，他的四段法，又称教学形式阶段。明了，是指介绍新教材；联合，是指充分唤起旧经验，通过新旧观念间的比较内化新教材；系统，是将新旧知识结合起来上升到概念、原理、定律等，即概括；方法，是指通过练习运用新获得的概括知识，使学习巩固。赫尔巴特的四段法是欧洲19世纪形成的传统教育中的教学方法(模式)。日本明治维新后引进了这个方法，所有师范生都要学会四段法，并且把四段法编成了歌曲让学生唱诵。中国自1901年从日本引进四段法后，一时间新式学校竞相仿行。这个本来可以用于理论知识教学的模式，被形式主义地当作一切教学情境都适用的教学公式，就弊多利少了。

齐勒:分析、综合、联想、系统、方法。

赫尔巴特派:预备、指示、联合、概括、应用。①

凯兴斯泰纳:问题、假设、验证、结论。

莱伊:感受、类化、表现。②

德可乐利:观察、联想、表达。③

莫里逊:预测、提示、吸收、组织、表达。④

威尔曼:(a) 心理过程:接受、理解、巩固。

(b) 逻辑过程:分析和综合。

(c) 教学过程:呈现、解释、练习。

施瓦茨:提出目标、准备、讲授、掌握、体验。

达尼洛夫:准备、感知、思维、巩固、在实践中运用、练习。

伊凡诺夫:准备、观察、思维、巩固、在实践中运用、练习、检查、系统化。

赛弗特:创造情绪、获得、进入活动、加工。

---

① 赫尔巴特的弟子们感到在学生毫无思想准备的情况下介绍新教材效果不一定好,于是将四段法改成五段法。预备,是指引起学生的兴趣和注意;其余各步与四段法一一相应,没有任何差别。这个方法在19世纪末20世纪初流行世界许多国家,与四段法的影响旗鼓相当。

② 莱伊,19世纪末20世纪初德国教育家,与德国另一教育家莫伊曼共建了实验教育学。莱伊反对赫尔巴特的从理论到理论的教学,强调行动。感受,是指对外部世界的感知,感知不是被动接受的,是通过行动如游戏等获得的;类化,是指对感知印象进行整理;表达,指以动作行为表现自己的认识。

③ 德可乐利,20世纪初比利时的新教育家。他强调观察在教学中的领先地位。观察,指让儿童运用感官获得对事物的感性经验;联想,把各种感知(新观察到的和记忆中的表象)集合起来,进行分类、比较,从而了解它们间的关系,如桔子这个词的音、形与桔子这个实物的联系;表达,指用语言、文字符号、图画、手工制作等表现自己的认识。这种方法主要适用于初级阶段的语言教学。此法曾传入旧中国,有些小学实施过。

④ 莫里逊,20世纪上半叶美国的教育家。他从事中学教学研究,主张将学科的教材编制成一个一个单元来教,一个大单元可以费上几周时间。有人称他的方法为莫里逊单元教学法。预测,也称作探究,指教师用谈话、讨论和测验等方法,看看学生对即将要学的新单元的兴趣和问题是什么,即新单元教学进行前的调查;提示,教师提纲挈领地介绍新单元教材的内容,然后再测验,看看学生懂了多少;吸收,是让学生收集详细材料,对新单元的教材加以钻研、理解;组织,是引导学生得出逻辑结论;表达,以作业形式或口述形式显示他们的学习结果。此法曾传入旧中国,在有些中学实施。

上述的关于教学过程的阶段,有的很不相同,有的大致相同。无论哪一种都是教育家们从理论和实践两方面来揭示和确定的教学过程的基本结构。很难说哪一种结构模式是错误的,也无法说哪一种结构模式是万能的,只能说各个结构模式都有它适用的特定教学情境。教学情境是千变万化的,教学过程的结构模式不可能一家独尊。教学过程的结构模式不管如何千姿百态,都具有一些教学过程中迟早会遇到的因素,它们是:

(1) 组织教学的构成部分:准备、提出问题、收集资料、整理资料、实践活动、练习、复习和巩固、检查、评价。

(2) 认知活动和行为操作等心理因素:观察和感知、联想、思维、表达、记忆、习惯、动机、创造情绪、定向等等。

(3) 方法因素:报告、讲授、演示、讨论、谈话、参观、实验、作业活动等。

(4) 内容因素:事实、描述性理论、逻辑性理论、技能和技巧、解决问题、语言、生产制作、艺术等。

各教育工作者注意利用的因素不同,或着重点不同,教学过程的结构也就不同。鲍良克企图把历史上教育家们揭示的教学过程中的诸因素和教学过程的不同阶段流程综合成一个基本的结构模

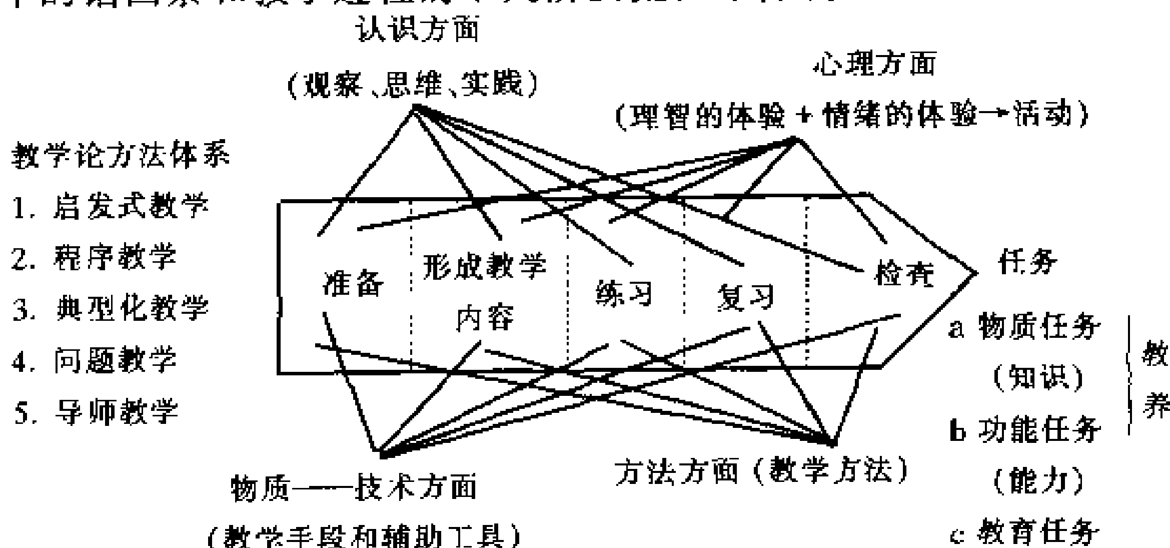


图 8.1　教学过程的结构

式,以确立教学方法体系。他特别指出了"不可能存在一种对任何教学状况都适用的、标准的、万能的、静止的结构。"于是,他的结构图是提供一个对教学过程结构认识的方法指示,而不应把它看作是一种固定不变的模式。见图8.1。

第二节　教学原则

教学原则是教学工作应遵循的基本要求。教学原则是指导学校教学工作的方向和思想方法论。它是人们根据对教育基本原理、教育政策、教学活动的基本规律和教学实践的状况等认识而拟定的。由于人们对教育的原理、政策和经验的理解不同,古今中外学校的教学原则并非千篇一律。我们要阐述的教学原则,是以马克思主义教育原理、社会主义中国的教育特点以及教学实践中的经验和问题为出发点的,同时也借鉴了人类教育史上的优秀遗产。

一、科学性、思想性和艺术性相统一的原则

科学性、思想性和艺术性相统一的原则,要求教学以马克思主义为指导,以全人类的精神财富为内容,运用教学科学的手段并发挥教学艺术的感染力,有效地促进学生的全面发展,把科学性、思想性和艺术性统一地体现在教学过程中。

我们的教学坚持以马克思主义为指导,这是由社会主义教育的性质和任务决定的。我们强调要以全人类的精神财富武装学生,就是强调了科学性和思想性的统一。一方面,这是由教学过程中知、情、行、意诸因素发展的关系,特别是知识教学的教育性规律决定的;另一方面,在社会主义教育中,教学的科学性和思想性具有内在的一致性。马克思主义学说的缔造者为我们树立了科学性与思想性相统一的典范。因此,"只有用人类创造的一切财富的知

识来丰富自己的头脑,才能成为共产主义者。"[①] 怕艰苦、投机取巧和教条主义的学风历来受到革命导师的反对,它既无科学性也无思想性,更谈不上两者的统一。要把思想性和科学性统一起来,从教的方面转化到学的方面,不但要运用教学的科学的方法和手段,而且要发挥教学的艺术性,因为教学本身就是一种艺术。贯彻了科学性、思想性和艺术性相统一的原则,才能有效地完成教学的全部任务:智育、德育、体育、美育和劳动技术教育。

贯彻科学性、思想性和艺术性相统一的原则,应分别注意以下几点:

1. 科学性的贯彻。

在教学内容方面,教师要传授正确的知识、规范和标准的技能、技巧,交流健康的、积极的情感和意志,还要培养学生学会运用学科研究的方法,形成学生学科研究的态度。教师和学生都应该学会使用并习惯使用工具书、参考书。在教学方法方面,教师要遵循教学规律办事。

2. 思想性的贯彻。

教师要身体力行,为人师表,处处给学生以好的印象。教学内容方面,要从学科知识内在的思想性出发,将其中蕴含的世界观、方法论、历史观、价值观、情感、行为规范等方面的因素挖掘出来,并以辩证唯物主义和历史唯物主义为指导对它们加以审查。不要害怕分歧的意见,甚至反面意见。教师要通过与学生交谈、指导学生阅读材料、组织实践或实验以及组织小组讨论等,引导学生学会掌握材料、精密分析,从而得出正确的结论。如组织实验课教学,教师不但要使学生掌握实验的技能、方法和原理,而且要有意识地培养学生实事求是的科学态度。又如组织实习作业,教师不但要指导实习作业的程序,而且要以该职业领域的职业道德和工作规

① 上海师范大学教育系编:《列宁论教育》,人民教育出版社1979年版,第227、228页。

范来严格要求学生。平时，学生如果对书本上的正确结论或意见有异议，教师要耐心地听取学生的陈述，找出他产生异议的根源，针对学生的思想实际摆事实讲道理，引导他心悦诚服地改变观点；如果一次没有奏效，要允许学生保留意见，进一步给他提供材料、提示思考方法、激发符合需要的情感或行为，循循善诱。

3. 艺术性的贯彻。

教学作为一种艺术，要把教学技能与师生间的感情交流"以一种特殊的方式结合起来，使创造的成品赋有一种美"，使之令人"快乐、喜悦、迷醉"。[①] 在教学中，教师要把课堂当作一个师生合作表演的舞台，教师是导演，有时还兼主演，以他的全身心的角色扮演来带动学生分别进入各自的角色。教学中，课堂的气氛往往比什么都重要，热烈的、愉快的、轻松的教学气氛来自教学的艺术。教师与学生间一旦达到了心领神会的境地，教师甚至无须滔滔不绝地系统陈述知识，眼神、表情、姿势甚至深深地吸一口气都能传递一系列深埋于知识中的只可意会而不可言传的内容。这是神秘的力量，有了这种力量就能打动每个学生的心。教师便像一块磁铁把"铁孩子"们吸引住。许多优秀教师的教学艺术为我们提供了学习的榜样。

二、教师教的积极性与对学生学的启发性相结合的原则

启发性原则要求教学能引起学生的兴趣和动机（主要是内在动机），发挥学生学习的主动性和积极性，引导学生通过观察、阅读、思考，独立地分析问题和解决问题，从而发展学生的创造性。要做到启发学生，教师必须发挥教的积极性，全神贯注地从事教学工作的研究和实施。

教师教的积极性与对学生学的启发性相结合的原则是根据教

---

① 柯伦著，周南照译：《教学的美学》，《教育研究》1985年第3期。

学中学生必须积极参与学习活动、教师要与学生形成交流的规律提出的。

贯彻这条原则要注意以下几点：

1. 建立教学相长的师生平等关系，充分尊重学生的个性。

只有在民主的教学气氛中，学生才能自由思想、畅所欲言，才能按自己的特点建立起自己的认知风格和策略，才能敢于置疑、勇于探索。对于学生表现出来的学习热情、兴趣、好奇心等，要及时予以肯定、赞扬，使之维持下去。教师要善于发现学生一瞬间闪发的思想火花，及时利用它促使学生创造性的发展。教师要做到这一点，须设身处地地想学生之所想，善于理解学生。中学生尚未成熟，对他们严格要求是必要的。但教师的严格要求要建立在尊重学生、爱护学生的基础上，要根据学生的性格特点巧妙地把严格要求转化为学生自己的需要，促成这种转化不仅靠以理服人，还要靠以情动人。严格要求不等于对学生吹毛求疵，动辄批评只会束缚学生的手脚，在师生间制造森严的壁垒。只有对学生多加鼓励和赞扬，才能使学生树立起自信心和乐于从事艰苦的学习。

2. 对教材作合对象的加工改造。

这里的"合对象"是指符合学生的心理特征、认知发展水平和知识基础。只有从学生的实际出发，才能找到新旧知识在学生头脑中的联结点，才会合理安排教材在实际教学中的先后程序、速度快慢、练习多少，才不至于出现因教师教得不当而造成的"启而不发"，或者教师自以为很有启发，实际上"毫无启发"的局面。教师只有把握住了教材和学生两头的情况，才能做到这一点。

3. 引导学生学会思维。

思维始于对问题的发现，发现是难事，因为发现新事实是难得的。从人类社会客观存在的众多事物中寻求常识、概念和原理不一定难，但要引起学生有发现的意识，做有心人却并不容易。譬

如，看一台戏，可以一看了之，也可以看后形成一些观感。教师要引导学生善于对生活、学习中的事注意、观察，从中发现惹人惊奇的成分。要鼓励学生的异想天开、奇怪的但不无道理的探问。教学生思维，让学生反省自己的思维策略和过程。要教会学生学习的方法。学科研究的方法，有时也就是学科学习的方法。中学阶段又是学科兴趣与探究欲望形成的阶段，教学科研究的方法更具有意义。教师在教学中可设计一些研究活动，让学生经过亲身实践对学科研究方法有切身体验。教师要指导学生养成良好的学习方法和规范。学习方法可以因人而异。教师在学习方法方面不一定有很多资源，但学生中蕴藏着许多学习经验。适时地组织学生间学习经验的交流对学生改进学习方法很有好处。

三、理论联系实际的原则

理论联系实际的原则要求教学以理论为主导，保证理论教学的系统性、科学性、逻辑性和完整性，在此基础上把理论知识与学生的经验和自然、社会的实际事物联系起来，把理论知识的接受、理解与实际应用结合起来。

理论联系实际的原则是根据教学过程中间接经验与直接经验的关系、知与行的关系提出的，也是根据教学的任务提出的。

贯彻理论联系实际的原则要注意以下几点：

1. 突出学科基本原理及其体系，注意学科间横向联系。

对实际具有长远指导意义的是学科的基本原理，相邻学科间的联系又是理论在实际运用时必然出现的要求。因而在教理论时，要把基本原理及其体系的把握作为教学的重要目标，并注意相近学科知识在实践中的综合运用问题。学生年级越高，对这方面的要求也越高。但教师教理论，要根据学生的经验、知识水平，结合实际典型事例教。往往一个典型的案例，既是具体的实际问题，

其中又寓含了要教的理论知识。[①] 教理论，还要揭示理论形成的实际依据，把理论与实际之间的关系展示在学生面前，这样，理论就不再枯燥难懂，与实际的关系也不再抽象不可捉摸，而是生动、具体、易懂的了。通过对理论的来源的探讨，学生便能深入透彻地理解理论，并能在脑海中留下很深的印象，便于记忆、巩固。

2. 重视培养学生运用知识的自觉要求和实际能力。

各学科都有特定的基本技能和技巧，掌握必要的技能和技巧是将知识用于实际的必要条件。运用知识从事实际工作的能力根本上要从做中学。因此，要适当组织学生亲自参加一定的实践。参加的实践活动项目，必须经过严格选择，使之与所学的理论知识对得上号，具有典型性。练习也同样，要有典型性、代表性，练习不在多而在精，要有举一反三的价值。对于需要熟练的知识和技能，适当的反复练习是必要的，但也要指导学生巧练。实验不是让学生机械地完成操作程序，而是通过亲自操作悟出其中的道理。参观不是走马看花、换换环境，参观的内容要与教科书的内容紧密联系。

贯彻理论联系实际的原则：一是为了要学生学会运用知识的基本技能和方法；二是为了通过联系实际把理论知识学得更深、更活。理论联系实际，并不一定要求学生像工人、农民、科学家那样去制造出产品、种出粮食或作出科学发明，而是为将来投入实践作理论上和应用能力上的准备。所以，学校在贯彻理论联系实际原则时，要本着时间经济、经费节约和有教学实效的原则办事，不要流于形式。

---

① 联邦德国于50年代起，为适应知识总量的急剧增加，提倡范例教学。范例教学要求中学教学强调基本性、基础性和范例性。范例是精选过的蕴含基本的和基础的知识的学科性案例，以便于促进迁移。范例教学关键在精选典型的、寓含有基本理论、适合基础的案例。案例教学的步骤是：(1) 范例性地阐明个别案例或个别事物的特点和变化过程；(2) 由个别上升到类概念；(3) 范例性地掌握原理和规律；(4) 获得普遍的观念。这是一个由个别上升到一般的认识过程。学生从生动的事实中掌握了一般，便能举一反三、触类旁通。

3. 充分利用直观教具、电化教学手段。

学生在学习某些学科理论知识时往往缺乏感性经验，但教学的实际条件、学生的年龄、实践部门的工作条件等，往往不允许或没有可能与必要让学生"真刀真枪"地干。在这种情况下，就要充分利用直观教具、电化教学的手段等来丰富学生的感性知识。有一些不便实习操作的技能（如飞机驾驶）可以设计制造模拟设备进行教学。有些社会实践也可以用模拟的方式收到理论联系实际的效果，如用模拟法庭、模拟作案现场侦破等方式进行法律常识的教学。

四、循序渐进与"高难度高速度"相结合的原则

循序渐进的原则，要求教学既要按照学生身心发展（尤其是认识发展）的顺序进行，又要按照学科知识的演进顺序和逻辑顺序进行，使学生一步一个脚印地系统掌握基本知识和技能，不断地发展能力。那末，循序渐进是乌龟式的爬行呢，还是兔子式的前进呢？我们的回答是后者。也就是说，教学要尽可能地促进发展。要加速发展，就有必要追求教学的高难度和高速度。但这个难度和速度应该是学生能够接受的，与循序渐进是相辅相成的。[①]

贯彻这条原则要注意以下几点：

1. 准确把握与学科教学相关的学生的"最近发展区"。

《学记》中说："不陵节而施之谓孙"。[②] 这是说施教不超越学生可接受的程度，这就叫做有顺序。对学生的可接受性，有不同理解。按传统的说法，可接受性是教学依靠学生已经成熟的机能，如

---

① 高难度、高速度的原则是苏联教育家赞科夫提出的。这个原则针对苏联30年代至50年代教育学强调教学不能超越学生已有的发展水平而言，旨在以教学促进发展，以便缩短普通教育的学制。高难度、高速度并不是没有限制的，赞科夫引用了维果茨基"最近发展区"的概念，就是要教学利用学生已有发展水平与教学新要求之间的矛盾来推动发展。

② 孟宪承编：《中国古代教育文选》，人民教育出版社1979年版，第96页。

认为学生已有了抽象思维的能力，才给予他们需运用抽象思维的理论知识。现代教学论则认为教学既要有顺序，有条不紊，又要高难度、高速度，以促进发展。运用维果茨基的"最近发展区"的概念，就不难理解循序渐进与高难度和高速度之间的辩证关系。

2. 教学要掌握学生发展的量变到质变的飞跃。

在学生身心某一方面发展的量变阶段，教学要有次序地、连续地增加学生某一方面发展的量的积累，不可操之过急，以免揠苗助长。在学生身心某一方面的发展处于质变阶段，教学要用新质的要求和内容来促进学生某一方面发展的飞跃。总之，教学中注意学生的可接受性，不是消极地迁就学生的已有发展水平，而是要在可接受的程度上促进发展，也就是教学不应当"以儿童发展的昨天，而应当以儿童发展的明天作为方向"①。

3. 教学内容的安排既要有系统性、计划性和连贯性，同时又要保持一定的难度与速度。

教师备课、上课要把握住学科知识的发展线索和逻辑线索，循着线索将教学内容逐步推向学科的高级层次。教师要对学科的整个教学进度计划、单元教学进度计划和课时计划胸有成竹，在教学中要注意新旧知识的衔接和联系。教师还应充分估计学生的学习潜力，相信学生的能力，向学生提出高要求。

五、集体教学与因材施教相结合的原则

集体教学与因材施教相结合的原则，要求教学既要面向全班学生，适合全班学生的年龄特征，适合大多数学生的发展水平和需要，又要注意对待个别差异，以便发挥每个学生的积极性和特长。

---

① 维果茨基语，转引自〔苏〕赞可夫编，杜殿坤等译：《教学与发展》，文化教育出版社1980年版，第14页。

集体教学与因材施教相结合的原则是由班级上课制的特点[①]所决定的，也是由教育要适应个体发展的原理以及心理学所揭示的年龄特征和个别差异的事实所决定的。

贯彻集体教学与因材施教相结合的原则要注意以下几点：

1. 全面了解班集体及其成员的情况。

学生集体的特点和每一个学生的特点都是教师在教学中应当关注的方面。为此，要求教师与学生打成一片，在师生共同生活中达到彼此了解。学生的发展决不是认知单方面的发展，认知发展与情感等的发展有密切的关系。影响学习成绩的因素是很复杂的。教师要切实地去考察学生学习的动机、努力、方法、态度和困难等因素以及学生的发展变化。总之，要多方面地、整体地和用发展的眼光来了解和研究学生。

2. 面向大多数学生与区别对待相结合。

班级上课制目前仍是学校主要的教学组织形式，教师不可能用完全个别化的教学取代班级上课制，因此教师就要把集体教学与个别教学结合起来。这就要求教师的教学既要适合大多数学生的发展水平，又要注意到处于“两极”的学生的实际需要：对于学习困难的学生可采取课内教学与课外辅导相结合的方法、小组互帮互学的方法，帮助他们尽早尽快地提高到教学大纲要求的水平；对于学习成绩优秀的学生应作重点培养，为他们的进一步发展提供指导，如破格升级，让他们担任学科课代表，发挥学习上的模范带头作用，提供参加校外竞赛或学科研究活动的机会，提供课外信息和课外实验条件等。

3. 发挥集体的力量。

---

① 班级上课制，把学生按年龄和知识水平编成固定人数的班级，规定固定的日课表，由一位教师担任一门学科的教学，在规定时间内教全班学生。班级上课制教学的特点是有计划性、统一性和集体性，较经济，但难于顾及个别差异。教学如何适应个别差异，是班级上课制改革研究的主要课题。

苏联教育家马卡连柯从他的工学团[①]的教育实践中总结出一条平行影响原则,认为集体本身既是教育的主体又是教育的客体,教育集体,通过发挥集体的教育力量,就能更有效地教育集体中的每一分子。这条原则过去习惯于被看作是德育原则,其实也适用于教育工作的其它方面。各个学校、各个班级,学生的发展都有"水涨船高"的效应。集体教学并非像有些教育家或有些人认为的那样,完全是限制个体才能发展的因素。教育实践中不时地可以发现,一个优秀班的后进生可以超过一个差班的中等生甚至优等生。这就是"水涨船高"的效应。因为人是处于环境和交往关系中的,集体作为一个环境和学生间相互作用的集合,它对每一个人的影响是教育的重要资源。所以,教师要重视整个集体的建设,发挥集体的力量,形成学生间的合作。这样,对付学生的个别差异就不单是靠教师的努力,而更重要的是靠学生间的个别交往、磋商和互助。否则,教师一个人要对付几十个乃至上百个个别学生就太困难了。

以上各个教学原则并不是互相割裂的,而是在教学活动中互相交织在一起加以运用的。教学原则本身也不是一成不变的,教师在实践中可以创造出新的原则,也可以丰富和改造现有的原则。教学是艺术,贵在创造。

总之,对教学过程的认识就是对教学基本原理的理解。这些原理有助于教师在教学中全面、系统地考虑教学策略,灵活地运用教学原则。但仅有教学原理和教学原则的观念是不够的,还需要熟练掌握教学工作中必不可少的技术和规范。

---

① 马卡连柯先后创办了高尔基工学团和捷尔仁斯基公社,这两个教育机构是专门收容和教育流浪儿童以及犯罪青少年的。马卡连柯创办高尔基工学团的实践和理论反映在他的教育小说《教育诗》中。他组织领导捷尔仁斯基公社的实践和理论反映在他的教育小说《塔上旗》中。

思　考　题

一、为什么说教学过程是师生间的一种特殊的交往过程？这一观点与传统教学关于教学过程的观点有什么本质区别？这一区别对教学实践将发生什么样的影响？

二、试简论教学与人的发展间的关系，请重点谈一谈怎样的教学才更有利于人的发展。

三、为什么教学过程的阶段结构众说纷纭？试评述赫尔巴特的教学形式阶段的理论。

四、回顾你在学校的学习生涯，思考一下：你心目中教学令人满意的老师的教学效果和他们贯彻教学原则之间的关系；反过来，你心目中教学难以令人满意的老师在哪些方面不能令人满意，它们与贯彻教学原则有何关系？（可以几位同学组成一个小组，选定一条教学原则加以讨论）

第九章　教学工作的基本程序和基本方法

要使教学原理和教学原则在教学中很好地得到体现，需要教师付出辛勤的劳动。教师的劳动能不能有成效，除了教师的工作态度外，还取决于教师是否熟练地掌握了一整套教学工作的基本程序和基本方法。从长期的学校教学实践中，人们已总结出不少宝贵的经验，确立了教学工作的基本程序和基本方法。

第一节　教学工作的基本程序

教师从事教学工作的基本程序有备课、上课、作业的检查和批改、课外辅导、学业成绩的测量与评价五个环节。每个环节中又有各自的一套程序、规范和技术，各环节相互协同配合。

一、备　课

备课是为上课以及其它教学环节所作的准备工作，是对教学的策划工作。准备工作或策划工作做得好不好直接影响到上课的效果。如果把备课比作练功、排演，那末上课就是登台表演。没有排练就无法演出。所以备课是教学工作中的起始环节，是上好课的先决条件。

备课可以分为间接的备课和直接的备课。间接的备课指教师为了提高教学工作水平不断地进修专业知识和教育理论。没有坚实的系统的专业知识，广博的知识面，多种才艺，以及较深的教育理论修养，教师就无法直接备好课。时代在前进，文化在发展，青少年

一代比一代强，教师只有不断进修（不仅仅指正规进修，更重要的是指自觉的自我进修），才能不落伍，才能与青少年有共同语言，才能符合时代精神。在这样的意义上，间接备课比直接备课重要得多。

直接备课又分三个环节：钻研教材、了解学生和制定教学进度计划。

1. 钻研教材。

钻研教材，包括钻研教学大纲、教科书和有关参考材料。钻研教学大纲，着重领会大纲的意图，对学科教学有总体的把握，包括学科的体系结构、学科教学的特点和原则。钻研教科书，要把每一个知识点都弄懂、弄通，并且对教科书的内容做到滚瓜烂熟。在熟的基础上，结合教学大纲和教科书的比较，明确教学内容上的重点、难点和关键点。所谓关键点，是指学科中的某些承上启下的知识点。它也许算不上重点，算不上难点，但学生要是稍有疏忽，没有能攻克，以后学习中就可能不时地遇到障碍。有时教学内容上的重点也就是难点，又是关键点，有重叠的现象。教师把教学大纲和教科书结合起来研究，要抓住基本知识和基本技能，要在基本概念和原理上下功夫，分清教学内容的轻重缓急。教师钻研教学内容，要深入、广泛，光靠教学大纲和教科书是不够的，还要借助一些参考材料。钻研参考材料是为生动、有效地体现教学大纲和教科书的要求服务的，所以选择参考材料要有的放矢，不在多而在精。教师对教材的钻研，经过了相当时间的积累，能达到古今贯通、左右逢源的自如地步，此时，教师才算具备了较强的备课能力。作为新教师，应向这样的目标努力。

2. 了解学生。

开始时，教师可以通过查阅学生档案、诊断测验[①] 等方式了

---

① 诊断测验，即通常所说的摸底测验，旨在了解学生是否具备学习新内容的基础，可能会在哪些方面发生困难。

解学生，获得初步印象。师生面对面的教学开始后，教师就要深入班级，通过座谈、个别谈心、课堂教学中的观察、作业调查、个别辅导等途径，获得关于学生的更多信息。在单元与单元间，进行形成性评价① 是及时了解学生一个单元学习情况的一种手段。了解了学生的情况，还要对学生的情况加以分析，找出学生学习上成功和失败的原因，从而能采取相应的对策。

3. 制定教学进度计划。

在钻研教材和了解学生的基础上，教师就能作出教学策略的选择，具备了制定教学进度计划的条件。制定教学进度计划有一个由粗到细、由整体到局部、由笼统到具体的程序，即先制定学年或学期教学进度计划，再制定单元教学进度计划，最后制定课时计划（教案）。

(1) 学年或学期教学进度计划。

学年或学期教学进度计划应在学年或学期开始前制订。它是根据教学大纲、教科书的体系和内容容量、学生情况以及学年或学期的教学时数（教学时数虽在教学计划中有规定，但落实到具体的学年或学期，教学周和实际教学时数会与教学计划的规定有出入），来确定学年或学期的总要求、章节或课题编排、各章节或课题的教学时数、课外自习或作业的时数、各课题是课堂教学还是现场教学。学年或学期教学进度计划的拟定，一般应由教研室（组）集体备课商定。

教研室（组）是小学、中学和大学中同类学科教师组成的教学小队。这是学习苏联的教学管理经验的产物。在中学里，学科教研室（组）是教学管理和教学研究的基层组织。规模较大的中学里，学科教研室（组）还按年级分成学科年级教研组。教研室（组）

① 形成性评价，是计划执行过程中的检查，旨在了解学生学了一个单元后是否已掌握，掌握了多少，哪些方面还没有掌握。

在校长、教导主任领导下负责学科教学管理和研究工作。教研室主任(组长)负责向学科教师分配教学任务,组织研讨教学大纲和教科书,组织集体备课,负责检查、督促教师的教学工作,组织交流经验和帮助青年教师制定进修计划,对教师工作进行考核,以及组织与校外同行交流的活动,等等。有的学校设立年级组,不分教研室(组),同年级的各科教师组成一个教学小队,在组长领导下共同管理和研讨年级的教学和教育工作。也有的学校既有学科教研室(组),又设年级组。教研室(组)的备课,有利于统一进度和教师间的取长补短,但也要尊重教师个人的教学策略和风格,尊重教师的自主权,为教师发挥创造性提供活动余地。

教师拟定了学年或学期教学进度计划,最好以表格的形式一式三份,一份交教导处以便校部掌握情况,一份交教研室(组)以便教研室检查督促执行,一份由教师自己保留,以便参照执行。[①]

(2) 单元教学进度计划。

对学年或学期的学科教学有了总体计划后,就要逐个单元地拟定单元的教学进度计划,简称单元计划。单元计划主要应考虑单元的目的和主题,单元的特点、重点、难点和关键点,单元的课时划分和各课时的主要内容,教具的准备,实验、参观等活动的准备,教学方法的选择等。单元计划一般也可由教研室(组)集体备课商定,但不必强求一律。教师拟定了单元计划,也可以表格的形式表达。[②]

(3) 课时计划(教案)。

课时计划是备课中最重要的一环,也是与上课关系最直接的一环。课时计划是以教案的形式表现的。写教案的一般程序如

---

① 学年或学期教学进度计划表的格式见本编附录二。这个表仅供参考,表格的制作可以因校而异。

② 单元教学进度计划表见本编附录三。

下：确定教学的章、节、目；明确具体的、可检验的教学目标，目标不仅有知识掌握方面，而且包括技能培养、方法的掌握、态度的养成、情感和意志活动以及身体和卫生等方面的项目；明确中心内容，确定重点、难点和关键点；确定课的类型；选定教学方法；教具准备；教学进程——一堂课的结构以及教学内容的详细安排和时间上的分配，还有板书设计。这些是课时计划的主体部分。写教案也有格式，却不限于某种格式。格式可以八仙过海，各显神通，但写教案的程序却是大体一致的。

教学进程的设计就是上课的设计。这一部分宜写得眉目清楚、文字表述口语化。详略的处理，因教师而异。有些教师胸有成竹，对教学内容如数家珍，临场经验丰富，教学进程可以写得略一点，写个提纲就行了。有些教师临场经验少，对教学内容不是非常熟悉，就该写得详尽一些。如果教师根据自己的情况选择详尽的写法，那末在上课前必须反复诵读和琢磨教案，以避免上课时读教案。新教师要重视写教案的工作，一开始就养成认真工作的习惯，形成写教案的规范。[①]

新教师在写完教案后，一般应进行试讲，这也是备课中的一个步骤。当然，比较有经验的教师就不必试讲了。试讲可以由教研室(组)组织进行，请有经验的教师莅临指导；也可以由新教师个人操练，对着镜子自检表情，或借助录音机自检语音、语调和语速等。有经验的教师在上课前，特别是上新开的课，虽不作正式试讲，但往往也要在头脑中用无声的语言“试讲”一番。

二、上　课

上课是教学工作诸环节中的中心环节，因为这是教师面向全

① 附录四提供了五个教案的示范，它们是语文课、体育课、音乐课、美术课和生物学实验课的教案。

班学生进行信息、情感交流和行为相互作用的主要环节。其余的环节都是为上课服务的，以上课为中心展开的。

要上好课，首先要对课的类型和结构有所认识。

1. 课的类型和课的结构。

一节课的时间一般约在30分钟至1小时之间（我国中小学一般以45分钟左右为一节课），对于内容简单易学的章节也许一节课就能完成了，而内容比较庞杂或容量多的章节往往要用几节课才能完成。在前一种情况下，一节课中完成了课堂教学工作的各个阶段；在后一种情况下，一节课就不可能完成课堂教学工作的全部阶段，只能完成其中的一或两个阶段。课堂教学工作的阶段相当于"工序"①，一个"工序"完成一个任务。课就其完成的单一"工序"来说，可以分为教新教材的课（上新课）、复习课、练习课、检查课（测验）、实验课、参观课、实习课等。这些只含单一"工序"的课统称为单一课。一节课中有两个或两个以上"工序"的课称为综合课。教师上课，单单确认课是单一课或综合课没有太大的实践指导意义，重要的是要确认课完成的是什么"工序"或哪些"工序"。在综合课内要确认各"工序"间的关系以及在一节课上各自所占的位置和比重。教师确认了课的类型，有助于教师明确一节课上要完成的教学任务。这本是备课时就要考虑周全的事，但这又是课的类型的观念。在实践中备课和上课是有紧密联系的，上课的经验和教师对自身上课的自我评价有利于备课时考虑教学策略和方法的调节。备课是在策划如何上课。所以，在备课时心中要有上课，在上课时心中又要有对备课的鉴定，不要把教学工作诸环节看成是割裂的互不相干的部分。

不同类型的课的结构是不同的。人们把千千万万堂课所经历

---

① 王策三：《教学论稿》，人民教育出版社1985年版，第277页。

的操作程序综合起来便形成了关于课的结构的一般认识。所谓课的结构就是一节课的操作程序。课的基本操作程序是：组织教学、检查复习、教新教材、巩固新教材、布置课外作业。

组织教学，既是课堂管理又是指示一节课的教学任务和引起学生注意的过程。说它是课堂管理，是指教师要了解学生出勤情况，维持课堂纪律和秩序。一节课，一开始就抓好管理是课顺利进行的良好开端，十分重要。要做到这一点，教师要在上课前三分钟来到教室门口，观察学生的情绪状态和班级正在发生的事件，通过与学生平易近人的接触掌握班级的"民意"和形势，从而作出管理上的决策。例如：上一节课是体育课，学生因运动而脱去了外衣，学生的兴奋点还在上节课的运动竞赛上，历史课教师掌握了这些情况就能预料上课时可能发生的干扰，所以一上课就要学生把兴奋点转移到历史学习上。他可以说："同学们，上节课你们的球赛很激烈，甲队胜了乙队，现在我们又要举行一场比赛，是历史知识竞赛。不过，历史知识竞赛不会流汗，等一会儿大家觉得冷了会感冒，我看是不是请大家把外衣套上。"这样一段话后，学生纷纷穿上衣服，情绪稳定了下来，课就能顺利开始了。如果此时教师不劝学生穿上衣服，等一会，教师上新课讲到要紧处，学生却感到冷了，必然你也穿衣他也套衫，影响教学进行。又如，测验课或考试课，教师一开始就宣布考试纪律，要求学生准备好测验要用到的文具用品，发考卷，关于答卷的必要说明等，这样的组织教学就能发挥课堂管理的作用。上课一开始的组织教学除了达到课堂管理的目的，教师还要让学生明确一节课的任务、要求，把学生的注意力集中到学习任务上来。有时还要要求学生为课的进行作好准备，如作业纸的准备、外语听音设备操作的准备、体育课的准备运动，等等。在课的进行过程中，当变换学习任务时同样有组织教学的事要做。由此可见，组织教学贯穿于课的始终。

检查复习，是指检查学生的课外预习或复习情况，已学过的内

容的掌握情况，适当复习旧知识等。检查复习可起到旧课向新课过渡的承上启下的作用。如果是单一的检查或复习课，一般要对过去某一段时间内教学的内容作全面、系统的检查或复习。在带有教新教材任务的综合课上，检查复习是为顺利教新教材服务的，或是为了检查学生学新教材可能发生的困难所在，或是复习与新教材有联系的旧教材。检查复习的方法，可以选用谈话、练习或讲授等。教师上课要发挥教学机智，当堂检查的结果有时与备课时预期的情况不一致，这时教师就要根据检查获得的信息临时改变复习的侧重点和时间分配，因此也就有可能改变教新教材的份量和侧重点。检查复习的过程是反馈、矫正和巩固的过程。没有矫正和巩固，就无法顺利地教下去、学下去。

教新教材，目的在于使学生通过掌握新的知识和技能获得进一步的发展，这是课的结构中最重要的一个程序。教新教材要努力贯彻各个教学原则，选用适当的方法或采取不同的教学模式。教新教材要着重考虑给学生提供发展的机会，通过教学活动使学生的个性有所改变或发展。

巩固新教材，是要求学生在理解新教材的基础上，当堂能牢记或熟练掌握新教材。为了巩固新教材，教师可以通过让学生复述、自学辅导、练习或概括性讲授等方法。在巩固新教材时，教师要注意引导学生对新教材的进一步理解和应用，同时要照顾学生的个别差异，对不同程度的学生提出不同的要求，对学习有困难的学生予以个别指导。

布置课外作业，一方面要求学生进一步巩固和深化对新教材的理解，另一方面要求学生预习下一课或下一阶段的教学内容，为进一步发展作准备。预习是教学取得主动的重要保证，不可忽视。教师布置课外作业，要注意学生的用脑卫生，练习要少而精，不要搞题海战术折磨学生。为了控制课外作业量，各科教师间要互相通气、互相调节，一定要做到每天各科课外作业总量不超过教育行

政当局的规定[1]，保证学生健康成长。作业的形式应多样化，如果课内能基本完成学术性作业，课外应注重动手操作的作业，注意培养学生运用知识、熟练技能等手脑并用的能力。教师对作业的要求应作具体说明，并适当指导方法和自学材料。针对个别差异，教师应指定几套作业，供不同能力、兴趣的学生选择。对于学习超前的学生，可以考虑免去部分作业，让这些学生有更多的自由时间，为他们的个性发展提供条件。

以上是关于课的结构的基本操作程序。之所以说它是基本的，是因为这些程序具有一般的性质，是对无数的课的结构的概括。落实到具体的一节课，其结构根据这节课的具体教学任务而定。教师在教学工作中，要从实际情况出发，灵活地安排课的结构。

2. 教师上好课的基本要求。

教师若想把认真备好的课付诸实施，把教学原则成功地运用到课堂教学中去，还必须达到上好课的一些基本要求：目标明确、重点突出、内容正确、方法得当、表达清晰、组织严密、课堂气氛热烈。

目标明确，是指上课时教师明白这堂课要掌握些什么知识和技能，要养成些什么行为方式和品格，要有怎样的态度，要学会什么方法，等等，也就是要明确教学目标。在一节课上，师生的活动都应围绕教学目标展开、进行。教师上课为了引起学生的兴趣，有时插科打诨；为了加深学生对问题的理解，有时把内容引申出去，涉及了教学大纲和教科书以外的某些知识，甚至有相当广度，只要是有利目标的完成，都是可以肯定的。但是，漫无目的地讲故事、

---

① 如上海市教育局1990年12月5日规定：小学1—2年级不得布置家庭作业；小学3—4年级每天课外作业量不得超过30分钟；小学5—6年级每天不得超过45分钟；初中预备班和初1年级的学生每天不超过1小时，初2、3年级的学生每天不超过1.5小时；高中不超过2小时。（参见：《减轻中小学生繁重的课业负担》，《解放日报》1990年12月6日。）

炫耀知识、东拉西扯，做那些与实现目标无关的事，应予以否定。对学生也同样，教师要及时发觉并纠正学生的“离题”行为，引导学生努力完成目标。

重点突出，是指在一节课上教师要把精力主要放在重要内容的教学上，不要对所有的任务和所有的内容平均使用时间和精力。对细枝末节的知识可以蜻蜓点水地一带而过，对基本知识、概念和原理要花力气教学，对重点要引导学生弄懂、弄透，熟练掌握。

内容正确，是指教师教授的知识必须是科学的、确凿的、符合逻辑的，教师教技能或行为要符合规范，并且应该要求学生作出的反应同样是正确的，如果不正确，教师就要及时予以纠正。教师并不万能，但学生心目中的教师往往是崇高的、万能的，他们会向教师提出各种各样的问题。教师对待学生的疑问应持谦虚、认真、实事求是的态度，不要轻易作出没有把握的回答。当教师没有把握回答问题时，教师可以说：“这个问题提得很好，是否有哪位同学能回答？”“这个问题提得很好，我打算查些资料弄明白以后再回答你们。”“我对这个问题没有研究，是否可以请教×××老师？”“对这个问题恐怕要看看有关材料，我和你们共同来学习。”教师的虚心、严谨的治学态度能感染学生，使他们潜移默化，逐渐形成科学的态度。

方法得当，是指教师根据教学任务、内容和学生的特点选择较佳的方法进行教学。教学有法，但无定法。教师要善于选择方法，创造性地加以运用，力求使教学取得较好效果。方法本身无所谓好坏，但不同的方法有不同的适用范围。教师上课运用的方法要与教学情境相适合。譬如，对尚无定论的争议问题，与其用讲授法，不如用小组讨论法；为了让学生认识一个他们不熟悉的物件的形状，采用讲述来描叙，不如用演示法更加直观，等等。

表达清晰，是指教师上课要坚持用普通话，言语的声音要响亮，言语表达的速度要适合学生的可接受程度，言语要流畅、生动、

明白易懂，板书(或幻灯字幕)要规范、大方、清楚。如果教师的表达富有感情、动人，那效果就更好。在讲到一些重要的内容时，教师表达的速度要放慢，有些字、句不妨重复陈述一遍。表达的不同知识点之间最好有停顿，留些时间让学生思考、交流。在学生发言时，教师应同样要求学生表达清晰，让全班学生听清楚。表达要避免自顾自地独白，要注意与学生交流，抓住学生的思维和情感，使教师的思想和情感与学生沟通。

组织严密，是指课的进程次序分明、有条不紊，课的进行紧凑，不同任务变换时过渡自然，课堂秩序良好。教师要有一定的组织才干，取得学生的积极配合，才能做到组织严密。

气氛热烈，是指课应自始至终在教师的指导下充分发挥学生学习的积极性。课堂上学生的积极性是否得到发挥取决于教师的启发和引导。教师在课上要边教边观察学生的反应，根据学生的反应调节自己的教。一当发现学生反应漠然、注意力分散，要立刻找到原因，发挥教学机智，通过调整内容、方法、管理三个方面去激起学生的积极状态。如果内容太深了，就该尽量以浅显的方式来揭示深刻的本质；如果进程太慢了，就该立刻加快步伐；如果学生太疲劳了，就该改个方法，如改讲授为讨论或谈话，甚至讲个与课题有关的故事。

上述七条是教师上课是否合格的标准，也是取得良好教学效果的课必不可少的条件。我们已经说过，教学是艺术，是无止境的，但一切好的教学、好的课都至少具备以上七个条件，这是起码的要求。教师要把课上得如同艺术创造的精品，实非一朝一夕之功，要有意识地长期追求和探索。

三、作业的检查和批改

作业有课内的和课外的。无论是课内作业还是课外作业，都是为了使学生消化和巩固所学的知识，熟练技能和技巧，培养学生

应用知识和技能以及独立工作的能力。作业是学生的学习产品，产品是否合格表明学生的学习质量，也反映教师的教学质量。所以教师要经常检查学生的作业，通过检查了解教与学双方的情况。教师了解了情况，要分析原因，总结经验和教训，发扬成绩，克服缺点，改进教学。教师检查作业时，要注意督促学生养成当天作业当天完成的习惯，养成独立完成作业的习惯。学生作业有时可以合作完成，但合作不是依赖他人，是共同探讨互相帮助，在小组或同学的启发下，最后还是要独立完成。教师检查作业时要善于区分合作完成和抄袭作业这两种性质不同的表现，前者是值得赞扬的，后者要予以说服教育。

批改作业也是一种作业检查，但它不满足于了解作业情况，还要进一步指出作业中的错误，改正作业中的错误，对作业作出评价(用评语或等第)和对学生的学习提出建议。教师的建议最有价值的部分往往是出于教师对作业的研究。如中国 30 年代包颐稚曾对许多小学生作文作了研究，积累了资料，找出了学生作文中的一些带有规律性的问题，如经常发生的读写的形错、义错和音错等。教师批改作业要及时、认真负责，充分肯定学生的成绩，鼓励他们上进，也要及时发现问题予以补救和矫正，要求学生及时订正作业。教师通过批改作业掌握了学生学习的详细情况，对于作业中较多学生犯的共同的错误，要在下次课上补正；对于个别学生犯的错误，要对他们进行个别辅导。

四、课 外 辅 导

课外辅导是对课的补充和延伸。学科教师课外辅导的时间和地点最好能固定。学科教师利用学生自修课时间深入班级进行辅导，也属于课外辅导。

课外辅导有以下几方面的工作：给学生解答疑难问题；给学习有困难的学生或缺课的学生补习；指导学习方法；对尖子学生作提

高性指导；为有学科兴趣的学生提供课外研究的帮助；开展课外辅助教学活动，如参观、看教学影片或录像；指导学生的实践性和社会服务性活动等。课外辅导是师生相互了解，促膝谈心的良好机会。教师要利用这个机会深入了解学生，与学生交朋友，交流教学上的意见，彼此广泛交流思想、感情，以达到教书育人的目的。因此，课外辅导的内容不局限于学科领域，还要广泛涉及世界观、人生观、理想、志向、未来职业选择、学生的家庭问题和交友问题、青少年的烦闷与苦恼、课外活动等方面。这些方面的指导不仅班主任要关心，学科教师也要分担责任。

课外辅导的气氛应该是轻松愉快的，可以围绕学生的需要和兴趣进行，因为毕竟是在课外，而课外是学生个性发展的一个广阔活动天地。

五、学业成绩的测量与评价

学业成绩的测量，俗称测验或考试。学校通过对学生学业成绩的测量和评价，可以检查教学目标的完成情况，从检查中获得的反馈信息可以用来指导教学过程和学习过程的调节，从而改善教学、提高质量。

教学中的测量，是以测验的形式定量地评定学生个人的能力或成绩。如果测量是用于评价成绩，那末在教学开始前就要弄清教学目标，教学结束时用测验来检查教学目标是否达到。否则，测验将是盲目的，无助于指导并调节教学。

1. 测验与目标。

教学目标，有教学内容的目标，如基本原理、概念和基本的知识等；有心理操作（又称行为）和发展（有的学科涉及身体发展）的目标，如记忆、理解、创造性、注意、偏好、发音、体力、耐力等。这两个不同维度的目标并不是相互游离的，是互相交叉的。测验是要考察教学是否实现了两个维度目标的交叉，也就是要建立起教学

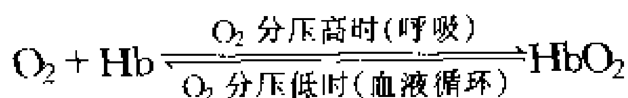
表9·1　幼儿园教育的规格明细表：早期语言发展的目标[1]　行为

	认知的									情感的
内容	A 理解并产生简单的语言形式	B 理解并产生复杂的语言：描述	C 理解并产生复杂的语言：叙述	D 理解并产生复杂的语言：概括、解释与预言	E 为了特定的目的有效地向别人使用语言：交流	F 为了特定的目的有效地向自身使用语言：认知	G 运用语言：分析	H 运用语言：转换与翻译	I 运用语言：评价	J 表现出经常并愉快地使用语言
1. 语言	×							×	×	×
2. 词汇	×						×	×	×	×
3. 语法	×						×	×	×	×
4. 对象		×		×						×
5. 事件			×	×						×
6. 概念				×						×
7. 现实：讨论					×					×
8. 幻想：戏剧					×					×
9. 思想						×				×

① 引自布卢姆等著，邱渊等译：《教育评价》，华东师范大学出版社 1987 年版，第36页。表中的"×"表示内容与行为的交叉。本节引用此表，目的在介绍其形式及分类的细致程度，提供一种方法。

内容与学生行为的矩阵，才能明确教学目标并编制与目标相对应的有效的测验。美国的课程理论家泰勒从本世纪30年代起率先在这方面作出了贡献，以后有许多教育家从事目标评价体系的研究，晚近当推美国教育家布卢姆的教育目标分类对国际教育评价影响最大。[①] 教师在教学开始要明确教学目标的矩阵，见表9·1。矩阵的编制，首先确定一般的目标，然后把教学具体内容与行为对应起来，制作成表。

测验学生的行为不可能测全部行为，只能对其行为进行抽样。抽样也就是选择测验的题目，即从可以用来测定某一目标的众多题目中选取一个或几个。或只是选择用于测定较重要目标的题目中的若干题目。抽样要有针对性（针对目标）、代表性和概括性，因为这样测验的效度可以提高，长度可以缩短。例如：生物学上血液循环中涉及的氧与血红蛋白（Hb）的化学结合，在呼吸系统中也会涉及，氧合血红蛋白的合成过程是一个可逆的过程，公式为：



$$O_2 + Hb \underset{O_2\text{ 分压低时（血液循环）}}{\overset{O_2\text{ 分压高时（呼吸）}}{\rightleftharpoons}} HbO_2$$

在测验时可不必对两者都进行取样。测验的取样应尽可能适当地覆盖课程范围，同时又要区分主次轻重。区分主次轻重，是教师对教学目标和成果要强调之点和强调的程度的判断，在评价理论上被称作权衡（有的人称作加权），也就是说，教师并不一定遵照规格明细表去测验每一个小格（内容与行为的交叉点），所测验的各点

---

① 布卢姆等人将认知行为分为六大类：知识、领会、运用、分析、综合（创造性地将片断、要素和各组成部分加工成系统的模式或结构）、评价（对材料和方法的价值作出判断）。各类又分为若干亚类。布卢姆的认知行为分类"将较低级的能力和较高级的能力作了区别，有利于培养学生的能力，同时很注意感情的因素"（刘佛年：《布卢姆掌握学习论文集〈前言〉》），他还对情感和动作技能作了分类。但分得层次过多，不便掌握，教育心理学界提出了各种不同的分类方法。在实际运用时，可从布卢姆处得到启发，将分类简化，如认知行为可大体分为理解知识、运用知识解决新问题、创造性地解决问题。（参见刘佛年：《布卢姆与教育改革》，《光明日报》1986年11月17日）。

的题目数也不一定数量相等，如何权衡有赖于教师的教学经验和价值判断。即使是从整个规格矩阵中取样进行测验，教师也还是要考虑分配给各个测验项目的实际分量。表9·2是一个教师根据自己的价值判断把100个题目分配到各个内容－行为交叉点上的例子。

表9·2　车架底盘和刹车系统教程的终结性测试规格
(按照内容和水平表示题目的数量)[①]

	A 知识	B 理解	C 对知识的应用	D 对理解的应用	按行合计
Ⅰ. 车架底盘					
A. 基本原理					
1. 缓冲装置	5	3			8
2. 调　　整	5	5	2		12
B. 操作原理					
1. 导向机制	2	1			3
2. 稳定器原理	3	4		1	8
C. 保养与修理					
1. 故障的诊断		5	4		9
2. 工具的使用	5	1			6
3. 调整技术	1	1	2	1	5
4. 驾驶与平衡	1		1		2
Ⅱ. 刹车系统					
A. 基本类型					
1. 刹车鼓和刹车瓦	2	2			4
2. 刹车盘	1	2			3
3. 液压装置	2	1			3

① 引自布卢姆等著，邱渊等译：《教育评价》，第115页。

(续表)

	A 知识	B 理解	C 应对知识用的	D 应对理解用的	按行合计
B. 操作原理					
1. 压力、机械—液压装置	2	3	7	1	13
2. 摩擦系数	2	3			5
C. 检查和修理					
1. 故障的迹象和调整	4	3	7		14
2. 刹车鼓、线路和汽缸的修理	2	1	1		4
3. 工具和设备的使用	1				1
总计	38	35	24	3	100

2. 试题类型。

试题类型大体有供答型和选答型两大类。供答型试题要求学生对教师规定的问答题或解答题作出答案。选答型试题要求学生从教师提供的若干答案中挑选出正确的答案。

供答型试题又分简答式试题和陈述式试题两种。简答式试题的最简便形式是填充题。编制填充题,要选择关键性的、重要的事实或问题(如人名、年代、术语、规则等)让学生填写。简答式试题的另一种形式是要求学生答出证明方法、定义、简短的解释、演算、造句等。陈述式试题,过去称论文式试题,这类试题要求学生较系统、完整地阐述人物、事件、原理、概念或解决一个问题等,如写一篇作文、解释一个现象、分析一条哲理等。[①] 陈述式试题编制得好,往往有助于锻炼学生的思维能力,锻炼学生的写作能力,但评分标准较难掌握,难有客观性。

① 关于供答型试题编制的注意事项,参见本编附录五。

选答型试题可以分为是非题、多项选择题与组配式试题三种[1]。这一类型的试题一般来说,回答问题较简短,题目的容量较多,对教材中的知识点覆盖面较大,而且评分标准固定,阅卷教师评分时无主观判断,故统称客观性试题。选答型试卷制作标准化,可以用电脑阅卷。选答型试题的优点给标准化考试带来方便。但它也有缺点:70年代以来,国际教育界对学校中广泛使用选答型试题感到忧虑,因为学生长期应付这样的测验,结果削弱了学生的作文能力。有些大学教师抱怨学生写不好句子,更写不好文章。

3. 测验的效度和信度。

测验的效度,是指一个测验能测出它所要测量的属性或特点的程度。如社会学科某一教程的试题,假如凭借一般的智力、测验的窍门或者一般的报刊阅读能力和生活常识就能解答的话,那么这样的测验是否恰如其分地测验了社会学科的这一教程的内容,就值得怀疑。又如,要测验学生将一篇外语的短文翻译成汉语的技巧,但所选的短文中词汇量较大,学生因受到词汇量的障碍而难以发挥翻译技巧,测验的结果似乎很大程度上说明学生掌握词汇量的多少,然而没有确切地说明学生的翻译技巧,这样的测验效度就不高。所以,在编制测验时,教师或测验编制者一定要鉴定测验的项目是否就是所要检查和考核的项目,也就是是否测验了既定的教学目标。否则,这个测验就无效或低效。

测验的信度,又称测验的可靠度,是指一个测验经过多次测量所得结果的一致性程度,以及一次测量所得结果的准确性程度。例如,对一个有30人的班,作了一次关于生理学知识的测验,测验有40个项目,学生的平均分数为29分,而班上张玲的分数是24分,她的分数低于平均数。过一段时间,再做一次同样的或相似的测验,如果第二次测验中她的分数大致相同,那末可以说明测验成

[1] 关于选答型试题编制的注意事项,参见本编附录六。

绩具有较高的一致性。但是两次测验的得分往往不可能相同，这时就要看看她的第一次测验与第二次测验的得分的排列(名次)是否相同；如果两次分数的位置大致相同，那末可以说第一次测验具有稳定性，是可靠的、准确的。对信度进行估计的一种办法，是分析第一次测验机会的分数的位置与第二次测验机会分数的位置之间的相关。相关系数为1.00，信度最高；相关系数在0.80以上，测验作出的结论均属准确。两次测验间的时间间隔，不宜太长。如果教师想通过一次测验就能得到比较可信的评分，那末就要在编制测验时注意保持测验的必要的长度。所谓测验的长度，就是测验项目的多少，测验项目越全面、越多，测验的可靠性就越高。另一种提高测验信度的办法是采用难度适中的项目。测验的题目难度过高或过低，都无助于取得测验的高信度。伯利纳认为，考试的项目有50%的人能通过，对于编制可靠的测验是理想的。但这一50%的人通过的原则只适用于参照常模测验，而不适用于参照标准测验。[①]

4. 评价。

评价是指根据测验分数、观察和报告对被测验者的行为或作业的优缺点或价值作出判断。在评价的过程中，教师要通过分析

---

① 参照常模测验，是以别人的测验成绩作为解释一个人的相对测验成绩的根据的那些测验。例如在成千上万受同样测验的学生中，王卫的得分相当于第74个百分位，那就是说有26%的学生超过了王卫。这26%的学生，就判断王卫的得分来说，是一个代表性的常模组。这种考试往往用于选拔考试。如高等院校入学考试，采取的是参照常模测验，采取矮中取长的办法，额满为止。至于究竟入选的是否合格，落选的是否就不合格，也就是是否达到了或没有达到能进一步修学大学课程的标准，不是参照常模测验关心的事。参照标准测验是想要知道学生能够做些什么，而不是想知道学生与邻组相比较的情况。因此，参照标准测验是按一种绝对的成绩标准去提供一种直接说明教学效果的信息。绝对标准建立在教师经验的基础上，这些经验是关于学生的、教学内容的以及过去成绩记录的经验。教师根据教学目标和自己的经验，编制了一个测验，如果他判断能正确答出70%以上为达到标准，那末只要达到就通过，达不到就不通过。可以全班都通过，也可以全班都不通过，无须考虑学生的测验分数是否呈正态分布。学校平常的测验、考试，包括毕业会考，都属于参照标准测验，主要是参照教学大纲制定的标准来编制测验。

试卷，断定在教的方面有哪些失误，在学的方面好在哪里、差在哪里，该给自己总结些什么经验、教训，该给学生提出些什么建议，等等。测验的分数只是个数字，教师要经过判断、考虑和解释把那些

表 9·3　测验结果统计表

学号	题号 姓名	1	2	3	4			5	……	对错率(%)
					(1)	(2)	(3)			
1	×××									
2	×××									
3	×××									
4	×××									
5	×××									
6	×××									
7	×××									
8	×××									
⋮	⋮									
对错率(%)										总平均对错率(%)

数字转化为评价。如果教师面临的学生多，测验项目也较多，要分析试卷就有必要作测验结果统计表(见表 9·3)，借助这张表格可明了全班基本上达到了哪些目标，未达到哪些目标；个别学生达到了哪些目标，未达到哪些目标。

测验和考试是用来检查教学的一种手段。教师利用测验,对试卷进行分析,就能对教学质量作出评价,同时也能使学生对自己的学习作出评价。评价是为了发扬成绩,纠正错误、克服缺点,调节和改进教学。学校要把测验看作是一种教学的反馈—调节机制,利用它更好地调动教与学双方的积极性,而不应把测验作为施加外部压力的手段。把测验作为目的和为分数而教学,一定会把学校变成"考试地狱"。

第二节 教学的基本方法[①]

在教学过程中,教师必须采取一系列的手段才能完成教学任务。无论教师采取怎样的教学流程、组织形式,完成什么样的教学任务,都必然会用到的教学方法,我们称之为教学的基本方法,即常规的方法。

一、讲授法

讲授法是教师运用言语来传授知识的方法。在原始社会里,劳动之余,老年人给儿童和青少年讲神话故事、英雄事迹、生活经验等,这是讲授法的原始形式。在古代较高级的学校里,讲授法是受到重视的一种教学方法。例如,中国汉代的太学,有讲堂,长10丈、宽3丈,可容纳几百人,经学大师——博士——就在那里讲解经文。又如,中国古代的书院(兼具藏书、学术研究和教学的机构)经常有名士、学者讲学。到了近、现代,由于教育对象的扩大以及课程门类的增多,特别是自然科学引入学校课程,基础教育就由机械记诵和讲读转变为以教师讲授为主。

讲授法包括讲述法、讲解法和讲演法。它们各自是什么,有何

① 建议本节教学组织观看陆亚松、丁证霖编剧,华东师范大学电化教育技术中心摄制的《教学方法》录像片,华东师范大学出版社出版发行。本节撰写参考了这部录像。

功用,运用的基本要求有哪些?请见图 9.1 所示。

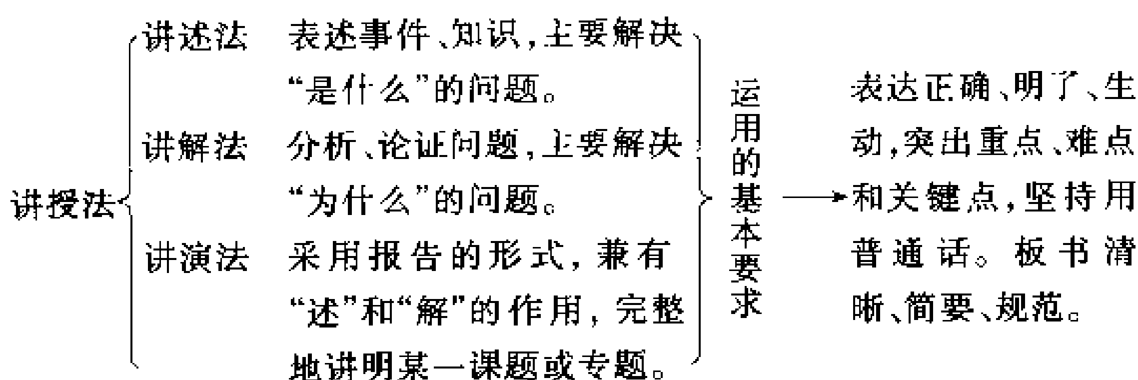


图 9.1　讲授法使用简明指引

讲述法和讲解法有时要结合使用,才能既讲明事物或事件发生、发展的经过,又能讲明运动过程中寓含的规律。教师要做到善于运用讲授法,有必要练习演讲的技巧、表演的技巧。言词要生动、形象、丰富。讲述的内容结构要如同写作那样,或开门见山,或层层深入,或倒叙,或夹叙夹议。表达要讲究修辞,有夸张,有排比,有比喻。逻辑性与修辞要结合起来考虑,讲课不能像写学术论文那样抠字眼,在不妨碍学术性和逻辑性的前提下,可以用修辞手法更有效地表达学术内容。例如,教师说:哥德巴赫猜想是数学上一个难以攀登的高峰,谁也没有征服过这座高峰,唯有陈景润登上了这高高的山巅。初看起来,这句话有背逻辑,但作为夸张手法的运用就完全是合理的,无可指摘。有时教师为了强调一个人或事物的美好或者丑恶,常常冠以“最”这个副词,其实并不一定是“最”,夸张而已。教师讲授要区分书面语和口语,课本是用的书面语,讲授是用口语,要努力把书面语转化成口语,要深入浅出。

教师讲授时,要用板书辅助。板书是课堂教学中不可缺少的技术。设计好的板书能提高教学效果、节约教学时间。板书有两种:一种是教师在备课时或课前已书写好的大、小黑板;另一种是临时在教室的黑板上书写的。这两者都很重要,应配合使用。

大、小黑板的使用,往往是教师在课前有目的、有计划地在大、

小不等的各种黑板上或画出图表，或标出重点，或列出提纲，或指出疑难，或提出问题，或举出参考书目，总之列出教学中必须通过书写提示给学生的内容。这种形式要求比较严格，书写必须工整。通过它能有效地配合教师把课讲好，大大节约教学时间。例如几何图形，函数坐标，化学实验操作步骤，力的分解图和电路图，英语单词及音标，汉字正误对照，小测验的试题，等等。

临堂板书是上课时帮助学生听清、弄懂教师叙述内容的一种方法。一般是在讲授每一层意思之前或结束时，用简短的板书提示、概括一下。这样做能使学生分清层次，抓住中心，做好笔记，并能让学生利用教师板书的时间进行思考或得到短暂的休整。凡是属于重点项目，有系统性的梗概、条目，如：解方程的公式及其例题，写作方法的注意要点，某一历史事件的过程，等等，最好整齐地有次序地写在黑板的中央。黑板的两翼留作解释性的板书用，如解数学题过程中的草算，标注口语中易引起误解的同音异义词，学生不熟悉的人名、地名、器物名、术语等。

板书一定要规范、整齐、条理清楚、重点突出。板书要活泼、多样化，但不管形式上多美，都要突出内容的主要部分、关键部分和疑难部分，形式是为内容服务的。在板书中，为了突出内容，可以用不同的表现形式①。有时，为了醒目，可以灵活地采用彩色粉笔。原则是以特殊颜色表示特殊之点，便于学生区别。正确地运用彩色粉笔板书能起到活跃教学、强化记忆、引起注意、突出重点等作用。有现代化教学设备的学校，可用投影设备代替板书，但运用时的书写种类和形式与板书是一样的，只是呈现手段不同而已。②

① 板书的表现形式有提纲式、表解式、问答式、表格式、构图式，说明和举例请见附录七。

② 关于板书，主要参考丁证霖：《谈谈板书》，《安徽教育》1978年第3期。

二、谈 话 法

谈话法，又叫提问法，是指教师根据学生已有的知识和经验，提出新的问题，引导学生进行思考，通过师生间的对话，让学生自己获得知识、提出结论的一种方法。

早在中国古代，孔子提倡“叩两端”的方法，就是一种谈话法，这是一种用问答或追问的方式，教人注意事物的正反两面，从事物的矛盾中去求得知识的方法。古希腊的苏格拉底也倡导谈话法，又称产婆法，是一种从学生所熟知的具体事物和现象出发，通过师生问答，从而求得结论的教学方法。苏格拉底谈话法进行的步骤是：(1)教师提出疑问；(2)学生解答；(3)无论学生解答得对与不对，教师要从论据、逻辑等方面对学生提出质问或驳斥，与学生展开辩论；(4)指出学生的错误并用学生熟知的事例启发学生的思考方向(思路)；(5)归纳出系统的知识；(6)形成结论(概念、原理)。迄今，用得好的谈话法仍按苏格拉底谈话法的步骤进行。简单地按提问、解答、肯定或否定解答、给予结论的步骤进行教学，就没有启发性。

善于运用谈话法，可以激发学生积极思考，有利于发展学生的思维能力和口头表达能力。谈话法运用的基本规则如下：

(1) 提问题要明确，难易适当，有启发性；

(2) 提问的对象要普遍，当然一次不一定能让许多学生回答，但每次提问不要集中在少数几个学生身上；

(3) 谈话要有计划性，要围绕确定的题目、线索和关键问题进行，要掌握好时间；

(4) 谈话结束时，教师应进行总结。

三、小组讨论法

小组讨论法，又称课堂讨论，是教师或学生提出有商榷性或探

讨性的问题,然后教师组织学生全班或分组对问题进行议论。

中国古代书院有学术讨论的传统。现代学校教学的讨论起源于美国大学的课堂讨论。课堂讨论有助于师生交流思想,共同切磋学术、技艺,群策群力,利用群体的力量共同探究问题。这种方法有助于增进师生间以及学生之间的了解,改善人际关系和发展人际关系技能,也有助于发展学生的思维能力和表达能力。

小组讨论法运用的步骤如下:

(1) 提出有争议性、探讨性或两难的问题,当然也可以是解释性或应用性的问题。一个明了的事实或共识的观点,是无法引起讨论的。美国的道德教育心理学家柯尔柏格善于设计两难故事[①],用它们来供学生讨论,以发展学生的道德知识。他之所以设计两难问题,是因为两难问题不可能有简单的共识的结论。如果提出的属非争议性问题,难易要适当、太难了,大家只能望题兴叹,讨论不起来;太易了,一下子就得出了共识的结论。对于一个较大的问题或较复杂的问题,要把问题化小,按层次序列化。

(2) 列出讨论提纲。为了防止讨论走题,或者没有焦点,教师要预先准备一个讨论提纲,以便学生在讨论时能有次序、有焦点地进行。

(3) 分组和准备。讨论较小的问题,一般认为小组由5—6人组成较为适宜。因为人数过少没有群体气氛,难以形成辩论歧义的多样性;人数过多又会减少每个成员的发言机会。要给予一定

---

① 柯尔伯格的著名的两难故事举例:

(1) 海因茨是个工人,他与他的妻子相亲相爱。海因茨的妻子患了癌症,海因茨陪她去镇上的诊所看病。医生说他已发明了一种治癌的特效药,2,000美元一瓶。海因茨付不起钱,愿分期付款。医生不答应,非要一次付清才给药。海因茨央求无效。晚上,海因茨带上撬门工具,窃得了特效药。海因茨因此被指控犯罪。究竟是谁错了呢?海因茨该不该受到惩罚呢……

(2) 大海沉船,洋面上浮游着遇难的人。救生艇数量有限,而且每个艇只能乘很少的人,超载就要翻沉。艇上已满员,海上的人游向艇,争先恐后地要爬上艇。艇上的人该怎么办?

的时间，提供一定的材料，让学生作讨论的准备。

(4) 展开讨论。每一组宜选定一组长主持讨论。讨论时，教师要蹲点与巡视相结合。蹲点，是深入一个组参与讨论，巡视是了解和照顾全班各组的讨论进程。

(5) 小组报告。各小组推选代表向大组(班)汇报小组讨论的情况、意见。

(6) 总结。总结可以由教师做，也可以由学生代表做。

对于需要作资料、调查或实验准备的讨论，可以预先布置讨论任务，学生分工去搜集资料、从事调查或实验，写好讨论发言稿，然后再进行课堂讨论。

讨论需要有师生以及同学间的开放、合作和容忍歧义的气氛。讨论一方面是为了探讨问题；另一方面(也是常常被忽视的方面)是要培养学生参与民主协商的态度和行为方式，如耐心地听取他人意见，尊重他人意见，求同存异的行为习惯，理智地坚持己见与尊重事实……教师要充分利用小组讨论的机会，有意识地培养学生的人际关系技能，培养他们的民主意识和合作精神。小组讨论是交流，不一定都要达成一致意见。集思广益本身就是收获。

四、读书指导法

读书指导法，也叫自学辅导法，是教师指导学生通过自学教科书、参考书获得知识的方法。

19世纪末，美国的进步教育运动兴起，启发教学和学生自学的要求影响了一些原先接受赫尔巴特派教学理论的人士，他们提倡了自学辅导主义的运动。中国于辛亥革命前后，也有了自学辅导主义的提倡。“自学辅导主义”，“实即辅导其自学自习之意义也”，“此盖以儿童之自动为主”。[①] 自学辅导法，或说读书指导法，

① 朱元善：《自学自习法》，商务印书馆1916年版，第4页。

据中国本世纪10年代的实验研究,教学过程的阶段是:(1)教师指定材料,要求学生预习;(2)教师提问,检查预习情况,找出学生预习中发生的难点;(3)讲解难点;(4)练习和复习。这样一个程序迄今还是有参考价值的。[1]

读书指导法适用的场合较多。有用之于布置预习的,也有用之于布置复习的;可用之于指导课外读书自学,也可用之于指导课内读书自学。无论是用于什么场合,都应遵守以下几个规则:

(1) 指定学习材料。如果要学生自学的是教学大纲规定的内容,可以指定阅读一种或几种教科书的某一章节和有关参考材料,甚至可以细到材料的第几页至第几页、第几行至第几行;如果是指导学生课外兴趣阅读,如语文教师要求学生暑假阅读文学名著,可以介绍多种材料供学生自行选择。

(2) 根据材料的难易程度和学生的发展水平,适当提示背景知识、材料的特点、内容的梗概。例如,要求学生暑假阅读《红楼梦》,则可提示作者生平、时代背景,该小说的影响,该小说的基本思想等。

(3) 明确阅读材料的目的、任务,指出阅读材料的重点部分,分清精读和泛读的内容。

(4) 提出思考题,必要时可要求学生选择其中若干作为作业完成。也可以布置一些练习。

(5) 指导自学方法。

(6) 有巡视检查、个别辅导,并组织讨论或进行一定的讲授。

五、演 示 法

演示法即直观教学,指教师向学生呈示实物、教具,或者向学

---

① 近些年,中国科学院心理研究所卢仲衡主持自学辅导教学法的实验,其课堂教学模式为:启发、阅读、练习、当堂知道结果和小结五步。启发和小结是由教师在开始上课和即将下课时向全班讲授,共占10—15分钟左右。中间的30—35分钟由学生读、练和了解结果交替进行(有自正答案)。

生作示范性实验，或者放音像资料等，以说明或印证所传授知识的方法。

从文艺复兴时期起，工商业和科学技术的发展，要求学校引进自然学科和职业学科，与此相适应，就产生和发展了演示、实验、实习作业、参观法等。演示法能使学生获得丰富的感性材料，加深对学习对象的印象，有助于他们正确地理解概念，掌握书本知识。

运用演示法的基本规则如下：

(1) 要保证让全班每一个学生都能感知演示物。因此，演示时要处理好演示物的大小、色彩、光线、音响效果等。演示的速度也要适合学生的感知水平，如外语的口语速度、呈现物件的时间等。

(2) 演示要适时。过早出现演示物，会转移学生的注意力，影响讲授。

(3) 要突出演示物中应注意的部分，尽可能地排除演示物中非注意部分的干扰。如在教生理学的呼吸系统时，出示人体模型就有必要将模型的横膈膜以下部分用布遮起来，以防止学生把注意力集中到消化系统和生殖系统的构造上。

(4) 演示时，要引导学生注意结合原理、概念等观察事物的变化、发展和意义，为此有必要配合使用谈话法、讲授法等，促使学生的认识由关于事物的表象上升到事物的本质。

六、参观法

参观法，是根据教学内容的需要，组织学生去实地观察学习，从而获得知识的方法。

参观法能有效地把教学与实际生活或情境紧密联系起来，使学生学到许多活的知识，扩大视野，增进见识，活跃思想。

参观法进行的步骤一般是：(1)确定参观目的；(2)计划和准备；(3)进行；(4)总结。

参观并不是游览，要明确出于什么教学目的，完成什么教学任务，是否必要。例如，教生物进化的知识，限于学校标本、模型的不足，参观自然博物馆是必要的。如果确定参观的目的是为生物进化知识的教学作准备，那末参观就安排在这个领域知识的教学之初，以建立先行组织概念①，这样的参观属于准备性参观，具有预习的性质。如果确定参观的目的是对生物进化知识的教学作一次复习巩固和概括提高，那末参观就可安排在这个领域知识的教学之后，这样的参观属于总结性参观。也有的参观安排在一个单元教学的中途进行，通过参观帮助学生形成关于某一知识点的感性认识，这就是并行参观。参观的目的确定后，要制定计划，如参观的时间和地点的选择，参观的路线和活动安排等。根据计划，要着手准备工作，如联络，经费、交通和食宿的落实，任务布置，纪律和要求的宣布等。进行，是指实施参观计划，在参观中往往辅以报告、讲解和讨论等方法。参观结束时，要对参观的收获、体会以及学生的表现作总结。总结可以是教师作，也可以由学生报告，或由学生讨论、评价。

参观应本着节约和有效的原则开展。在参观活动中，要注意集体主义思想和行为的教育，同时发挥参观的教学作用和思想教育作用。

七、实验法和实习作业法

实验法，是学生在教师指导下，利用一定的器材设备，控制一定的条件，引起事物或现象的某种变化，从观察这些变化中获得直接知识或验证知识的一种方法，也是发展学生实际操作能力的一

---

① 奥苏伯尔强调有意义学习，提出了先行组织概念。他主张在学习一开始时，教师要先给学生提供一个对学习材料具有包摄性的观念。这个观念具有比学习材料更高层次的抽象性和概括性。这样，教学进行下去学生就能通盘掌握所学的整个领域了。这种先导的观念就叫先行组织概念。呈现先行组织概念的方式可以是讲授、发给阅读材料或其它办法。

种方法。

实习作业法，是学生在教师的指导下尝试进行一些实际工作或模拟条件下的实际工作，从工作中掌握一定的运用理论知识的本领和技能。如土地丈量、动物饲养、植物栽培、烹饪操作、实习门诊、实习导游等。

实验法和实习作业法能使学生手脑并用，理论与实际相联系，对培养学生严谨的科学态度和从事实际工作的能力有着重要意义。

实验法和实习作业法进行的步骤是：(1)计划；(2)准备；(3)进行；(4)总结。运用实验法和实习作业法的基本规则如下：

(1) 事先要有周密的计划。计划实验或实习作业的操作步骤。

(2) 进行前要做好充分的准备工作。如要不要对学生分组，如何分组；准备和检查有关器材、用品和材料；对学生进行动员和培训，等等。

(3) 进行过程中，要具体加以监控和指导。

(4) 结束时要进行总结。还可包括实验或实习作业结束后的“打扫战场”的工作，以便培养善始善终的工作习惯和自我服务的意识。

(5) 加强纪律教育和安全教育。

八、练 习 法

练习法，是学生在教师指导下巩固知识和熟练技能的一种训练方法。

练习法的历史可以说与教育的历史同样长。如练习渔猎的技能，练习写字的技巧，练习熟练使用兵器等，都在很早的时候就普遍存在于教育之中了。练习的种类很多。有言语练习，如英语听说练习、朗读语文课文等；解题练习，如做代数题、几何证明题等；

制作练习，如剪纸、锯木、航空模型制作等；操作练习，如打字、实验器材使用等；动作练习，如体操、舞蹈等；声乐练习，如歌唱、小提琴演奏等；字画练习，如书法、绘画等；写作练习，如作文、写信等。从众多的练习种类可以看出，练习法几乎适用于一切课程。练习法是在模仿的基础上进行训练，使技能转化成技巧的过程。练习不限于动作技能方面，还涉及思维方面，如运用逻辑知识进行推理，运用形象思维进行创作等。所以，练习法与教学中加强知识和技能运用能力的培养有密切关系。

运用练习法的步骤为：(1)教师提出练习的任务，说明练习的要求和方法，并作必要的示范；(2)学生独立练习，教师进行个别辅导；(3)检查、正误和评价。运用练习法的基本规则如下：

(1) 明确练习的目的、要求和方法。

(2) 让学生及时了解练习的效果，及时反馈、巩固或纠正。

(3) 难易适当，循序渐进，持之以恒。

(4) 对不同的对象提出不同的要求，因材施教。

(5) 练习要有变式。

(6) 练习时间分配适当，防止过度疲劳。练习要少而精。

九、模 仿 法

模仿法，是教师进行动作技能示范，指导学生仿照尝试练习，直至学会这种技能的教学方法。

模仿法来自于生活，来自于儿童的天性。教师之所以要身体力行，就是因为儿童总把教师当作模仿的对象。在中学课程中，音乐、美术、体育、表演艺术、舞蹈、道德行为以及职业课程等，有意识地运用模仿法的机会较多。

运用模仿法的基本规则如下：

(1) 属于形体模仿的内容，宜及早进行。

(2) 教师要先作示范，教师的示范动作要规范。

(3) 在示范的同时，教师要边分解动作，边讲解动作要领。

(4) 要鼓励学生表现，不要有任何让学生"出丑"的评价，要耐心细致地矫正他们的姿势和动作方式。及时检查，及时矫正，反复练习巩固。

(5) 有些动作技能的模仿和练习要加强安全指导和安全防范措施。同时，要把动作技能的模仿与学生的大胆尝试的心理品质结合起来加以培养。

十、记 诵 法

记诵法，是教师指导学生记忆、背诵所学内容的方法。

在无文字的时代，长者对幼者的教育是口耳之学，其中包含有记诵长者的言词。在古代学校中，为了培养奴隶主阶级、地主阶级和僧侣阶级的继承人，向儿童灌输经典、教义、典章礼仪，所有这些都不容学生怀疑，只要学生记诵，以便依祖宗的清规戒律行事而不悖逆。中国古代私塾的教学，就是以记诵法为主的教学。冬烘先生领读书本，学生习读唱念，直至能一字不漏地背诵；或是在教师讲后，要学生回讲。这种"素重记诵"而"不讲解"[①] 的教学，就是死记呆背的教学。到了近代，人们要改革教学，提出"不使记诵"[②]，应"以讲解为最要"[③] 的要求，记诵法便遭到贬黜。在古代学校里，一味让学生死记教条，并且借助于体罚，强制儿童进行记诵，这确实是要反对的。但并不是说我们现在的学校中就可以不要记诵了。"不记则思不起"，必要的记忆还是需要的。我们现在的记诵，是强调在理解基础上的意义记忆，是教师根据心理学所揭示的记忆规律去指导学生进行记诵。

---

① ②《枣强县教育研究所演说》，《教育杂志》(直隶学务处编)，1905 年 3 月 20 日，第 1 期。

③《奏定学堂章程》，舒新城编：《中国近代教育史资料》中册，人民教育出版社 1961 年版，第 401 页。

根据教学经验,可以总结出运用记诵法的基本规则:

(1) 要在理解的基础上进行记诵。

(2) 要求记诵的内容应该是必需的基本知识,如常用字、词、术语、概念、定律、事实或范文等。

(3) 要指导学生运用心理学所揭示的一些记忆规律,指导学生记忆的方法。

(4) 要及时、经常地复习并检查旧知识。在教新教材时,要有意识地利用旧知识。

在教学工作中,教师必须掌握教学工作的常规程序和方法、技术,才能顺利地完成教学任务。教学工作的程序和方法不是机械、刻板的,而是灵活多样的,教师要在教学实践中创造性地运用教学工作的程序和方法,把教学提高到艺术的境界。

思 考 题

一、假定你是一位教育学的教师,试在这本教科书已学过的章节中选一节,写出这一节的教案。

二、建议去中学见习一次,看几节课,对其中的一节课作出听课记录,然后分析这节课的教学进程,阐明这节课贯彻了什么原则、运用了什么方法,并对这节课作出评价。

三、请你就这一章的内容编制一份测验卷,试卷中要包括各种类型的试题,然后找一位同学,互换试卷相互测试,答卷完毕换回试卷相互评卷。

第十章　现代教学模式

前面我们已经谈过的五步法、四段法等，属于教学模式。常规的教学方法俗称小方法。教学模式俗称大方法。它不仅是一种教学手段，而且是从教学原理、教学内容、教学的目标和任务、教学过程直至教学组织形式的整体、系统的操作样式，这种操作样式是加以理论化的。不同的教学模式有各自不同的侧重点，有的侧重过程，有的侧重组织形式，等等。世界上没有一种教学模式是普遍适用的，因为教学情境是千变万化的。教学目标、任务和内容不同，教学的过程和运用的方法就会不同，形成的教学模式也就不同。教育者选择的教育理论和教学理论上的倾向不同，其操作的样式也会不同。反之，操作样式不同，由此总结出来的教学理论也就不同。教学模式是教学理论与教学实践紧密结合的产物。它既避免了关于教学的空泛的沙龙式侈谈，又避免了仅仅是实践经验的报告。它以一种成熟的理论来指导实践，又以成熟的经验来丰富理论。教学改革中致力于探索各种不同教学情境下的可供选择的教学模式是教学改革的方向。有意识地朝这个方向努力，在国际上大体从本世纪70年代才初露端倪[1]，我国近几年在国外教学研究

---

[1] 尽管古往今来有许多教育家缔造了各自的教学模式，但他们的模式往往是单一的，而且往往企求把单一的模式加以普遍推广，造成各家各派的门户之见。美国的乔伊斯和威尔编著了《教学模式(Models of Teaching)》一书，1972年出了第一版，后又修改、补充两次，出了新版本。该书提供了二十几种教学模式，并认为师范生必须掌握其中的7或8个模式。所有的模式，都有它自身的局限性，只适用于某一种教学情境。教师要根据教学情境的条件，选择适当的教学模式。教学模式是发展的，教师的任务不是照搬模式，而是创造性地运用模式。《教学模式》一书在美国是教师手头必备的工作手册。日本早已有了它的译本。中译本《当代西方教学模式》已由山西教育出版社出版。

的影响下也开始注意。

本章介绍的教学模式，都是20世纪以来曾在国内或国外有较大影响的模式。我们的介绍，非但不可能是教学模式的全部，而且也不可能是许多，只能从教学模式的不同适用性上、影响的大小上对它们加以比较，从中选择一些代表性的模式予以介绍。没有被介绍的教学模式，决不是它们不重要，而是由于限于篇幅。

第一节　我国的教学模式

我国在长期的教学改革历程中，产生了不少教学改革的经验，特别是党的十一届三中全会以后，全国各地各科教学改革中涌现了不少有一定价值的教学经验。介绍各科教学的经验不属于本书讨论的范围，除非某一学科教学改革所取得的经验具有推广到其它各学科教学中去的价值。即便是可以适用于各科教学的成熟的教学经验，我们也还是选择其中的堪称为模式的才予以介绍，而且也只能介绍众多模式中的三个模式。

一、建国17年中形成的教学基本模式

新中国成立后的17年中，我国教育工作者和教育理论工作者在教学改革方面努力吸取并改造苏联的凯洛夫的教学理论，因此凯洛夫的《教育学》对我国50年代和60年代初的教学工作影响是深刻的。在这同时，我国的教育理论工作者也努力从自己的实际出发，探索具有中国特色的教学体系。1961年高校文科教材编选会议决定由华东师范大学刘佛年教授主编高等师范学校教育学教材。1963年完成讨论稿征求意见，后因十年动乱，这本《教育学》到1979年才出版。[①] 这本教材中有关教学论的部分总结了建国

① 见上海师范大学《教育学》编写组：《教育学》，人民教育出版社1979年版。我们介绍17年中形成的教学基本模式，主要参考了这本教材。

17年来的教学经验，并把经验上升到理论，进行了教学模式的探讨。这个模式反映了建国17年教学实践中的一般工作程序和教学工作者普遍接受的理论，至今还在实践中广泛应用。这个模式之所以能成为教学主流模式(以下简称基本模式)，是因为它把握了教学工作中的一些一般规律。但近些年来，教学改革的趋势是要建立多样化的教学模式，对建国17年中形成的教学基本模式要作一些改造和发展。

教学基本模式把教学看作是学生在教师指导下的一种对客观世界的认识活动，这个认识活动包括掌握系统的基础知识和基本技能、技巧，发展认识能力，养成良好的学习习惯，并提高社会主义思想觉悟。

教学基本模式从教学是一种认识活动出发确定了过程中的几对基本关系：教师与学生的关系；间接知识与直接知识的关系；知识、技能技巧与认识能力间的关系；传授知识与思想教育的关系。它以辩证唯物主义认识论和巴甫洛夫的两种信号系统学说为理论基础，阐明了教学过程的阶段。按照辩证唯物主义认识论，认识开始于经验，通过感性认识达到理性认识，然后回到实践。学生的认识过程既符合人类认识过程的一般规律，但又有它的特殊性。特殊性之一，如巴甫洛夫揭示：在第一信号系统中，现实以具体的感性映象直接地发生信号作用；在第二信号系统中，现实是以间接的刺激物，如符号、语言、文字等，发生信号作用，引起感性经验。学生学习的主要是间接经验，不仅通过实验、实习、观察、参观和社会实践能取得感性知识，而且通过语言、文字的描述也能引起学生产生表象，获得感性认识。特殊性之二，学生以感性认识为基础，是在教师指导下理解教材，然后才掌握了关于客观事物的概念和规律。特殊性之三，学生达到理性认识后，还要把知识巩固起来。特殊性之四，是应用知识必须具备一定的技能、技巧。特殊性之五，学生学习的积极性是教学过程的重要条件，如学习的目的性、集体

性、兴趣与动机等。据此，基本教学模式把教学过程的流程定为七个阶段：

(1) 启发学生的积极性。启发学生的办法主要是注意新旧教材间的联系，说明新课题的理论意义和实践意义，明确学习任务。启发学生的积极性不只限于教学过程的开始阶段，应贯串全过程。

(2) 提供必要的感性知识。在教新教材时，教师要考虑学生是否具备必要的感性经验。如果学生没有这方面的感性知识，教师就要通过直观方法的运用和语言、文字的描述引起学生的感知。

(3) 形成概念，掌握规律。形成概念是抽象思维的过程，要运用比较、分析、综合、归纳、演绎等方法。要把新知识与旧知识联系起来，构成知识系统。要培养学生掌握形式逻辑和辩证逻辑的思维方法，从而把握事物的本质和规律。

(4) 巩固知识。巩固知识的办法主要是加强复习。

(5) 形成技能和技巧。技能和技巧是以知识为基础的。形成技能和技巧要通过练习才能完成。

(6) 应用知识，指导实践。学生的实践主要是把书本知识应用到社会实践中去，如参加生产劳动、社会活动和科技活动等。学生掌握教材过程中也要学会初步应用知识，其主要形式是作业、实验和实习等。

(7) 检查。检查学生知识、技能和技巧掌握的程度，了解教学效果，是教师进一步进行教学的依据。检查要经常、坚持、有计划和系统全面。

这样一个教学过程的流程，主要适用于学科课程的书本知识的教学，适用于加强基本知识和基本技能的训练，适用于班级上课制的课堂教学。它步骤明确、清晰，各步骤间环环紧扣，便于教师传授系统的知识、技能和技巧。就要求学生系统地接受知识和技能完成教学大纲的任务而言，这一模式是广泛适用的。

二、育才中学的"八字"教学模式[1]

上海市育才中学自60年代初起(十年动乱中中断)在老校长段力佩的带领下一直致力于发展学生能力和个性的教学改革试验,多年来已形成了一套在教师指导下进行"读读、议议、练练、讲讲"的教学方法-结构模式。这个模式在教学过程方面,与上述教学基本模式大体是一致的,所遵循的认识路线是感知——思维——实践。所不同的是,以育才中学为代表的一批教学改革者,希望在这样一个教学过程中能把教学工作的重点从教的方面转向学的方面。同样是感知新教材、理解新教材、巩固新知识、运用新知识,怎样才能避免外部灌输的方式?也就是说,上述教学基本模式在理论上虽然也强调学生的主动性和积极性,但在实践中和实际运用中,学的一面往往很容易被忽视。有没有办法将被忽视的一面改变成被重视的、突出的一面?要重视和充分发挥学生的积极性,还不过是好的愿望、正确的要求。要把这一愿望与要求转化为行动,需要有一套切实可行的方法和措施。育才中学的教学改革是在具体的方法和措施上下功夫,建立起一个与教学基本模式的过程结构相应的调动学生积极参与教学的方法结构,这就是"八字"教学模式,我们把它看作是一种方法-结构模式。

"八字"教学模式的方法-结构基本包括读、议、练、讲4个环节。"读读"是基础,是教师阐明教学目标、任务,引起学生的兴趣和动机,让学生上课时自己阅读新教材,通过自己的阅读、理解和思考,产生问题。这样做是把教师的讲授新教材改变为引导学生自学新教材,有助于培养自学能力与发现问题的能力,也有助于学

① 本部分主要参考:Ⅰ、诸平:《从育才的教学看课堂教学结构改革》,《教育研究》1983年第5期。Ⅱ、全国政协教育组、全国教育工会、民进中央调查组:《一所教育思想端正的学校——上海育才中学调查报告》,《光明日报》1982年12月29日。笔者也曾对育才中学作过访问。

生对新教材具有比教师讲授大为深刻的印象。在读的过程中,教师巡视,个别辅导,搜集学生学习信息,应答疑难。“议议”是关键,是在课堂上让学生议论,学生间相互探讨问题。自由讨论不分组,一般是就近的前后左右4个座位的学生围绕教材进行讨论。所以有人说这种讨论是茶馆式的。学生在阅读中,各人对课文的领会、理解必然有不同,发生的问题也不同,这些不同的认识便是议论的资源。学生在议的过程中,充分地交流心得体会、思想意见;在相互切磋中,相互启发,开阔了思路,发展了思维,也锻炼了表达能力并增进了学生间的相互了解和合作。教师也参与议,从中掌握学生的思想动态,发现学生的创造性学习成果等。“练练”是应用,学生在读、议中初步领会和理解了教材,在练中便能进一步消化教材,熟练和巩固新的知识、技能。练的过程中发生了问题,学生可以回过头来再读、再议,教师也要给予指导。“讲讲”贯串始终,是教师针对学生的问题,给予点拨、解惑、总结,把读、议和练的成果提高到更高一级的水平。总的说来,读是了解教材内容,议是消化理解教材内容,讲是使学生豁然开朗,练是为了巩固新的知识、技能,做到举一反三。整个教学都要学生发挥自动精神,积极思维。在课堂中,教师面对集体讲解与个别辅导交替使用,小组的茶馆式议论与学生的个别学习交替结合使用。这样的课堂气氛就比教师的讲授、提问、布置作业的方式要活跃得多,人际交往也丰富、频繁得多,其中不单有紧张的认知活动,也有了许多情感和行为的活动及其相互作用。

由于课内学生的学习积极性高,练的过程中基本上完成了知识和技能的熟练和巩固,所以课外作业就大大减轻,学生的作业负担不重。课内活动不管如何活跃,还是围绕课本进行的,对学生的能力发展和个性发展还有一定限制。所以育才中学与“八字”教学法相配套的措施是加强课外活动。全校成立了二十多个课外活动小组,其中有一些是为就业作准备的职业性活动小组。全校有三

分之二的学生参加了课外活动小组。学生有了自由支配的时间，课外自由阅读蔚然成风，学生的知识面开阔了，思维也活跃了。据高三一个班的统计，全班课外阅读报刊杂志种类达 90 余种，最多的一位学生读了 9 种。学生在自学能力和思维能力得到发展的基础上，利用课外阅读和调查的机会，自选课题，展开研究，纷纷写出小论文，仅数学就有近百篇论文。诸如《从血型实验论人类血型的遗传》,《用计算机进行学生学习质量管理》,《出生次序对学生成绩影响的统计学分析》，等等，其中有些超出中学教学计划和教学大纲范围的课题，有些课题研究水平已接近了专业研究水平。

1980 年起，育才中学为了进一步发展学生的能力与个性，使中学教育对一个人带来终身性影响，对课程作了改革。历史、地理、生物作为常识课列入初一至高三的课程。物理从初二起开设，化学从初三起开设，一直延续到高三。体育重在平时锻炼，保证每天有 1 节课，并提供课外运动的机会。英语每天一节课，以达反复练习的效果。音乐从初一至高三均开设。增设选修课，以提高学生的艺术素养和促进学生特长的发展。课时安排，根据脑力活动和体力活动相交替调节的原则，每天分为三段，每段分为两节课，其中一节是大课，55 分钟，一节为小课 30 分钟。如物理学的实验，往往需要大课 55 分钟；语文课，一篇范文的阅读、分析往往需要 55 分钟；地理课、生物课、历史课的某些知识“单位”每次 30 分钟就够了。原则上，大课主要是逻辑性强、容量多的课，有一定难度，小课主要是形象思维强、容量较少、难度相对低的课。大小课之间休息 5 分钟，是换课时间。两节课后是大休息。上午第二节课后休息 30 分钟，在这段时间中学生完成课间操后尚能进行篮球、排球、乒乓球等小比赛，还有时间吃些点心，以保证身心全面发展。下午第二节课后是课外活动。教材也有改革，生物、英语都有自编教材。语文课中增加了古典名著作为教材。如初一学《西游记》、《水浒》，初二学《老残游记》、《儒林外史》，初三学《三国演义》、

《红楼梦》等。

育才中学所有的课程与教材上的变动,都是得益于"八字"教学法带来的学生的解放——从沉重的课业负担中解放出来,也都是为了进一步配合"八字"教学法,更有效地发展学生能力和个性。这样一个以"八字"课堂教学法为核心的学校教学的整体改革,构成了育才中学的"八字"教学模式。值得注意的是,早在育才中学的"八字"教学模式形成之前,许多学校教学中都已有类似"八字"教学法以及课外活动小组等做法。所以,育才的经验并不是凭空的创造,是对广大教师的工作经验的总结,具有理论上的概括性和实践上的典范性。

"八字"教学模式,从根本上讲,还是适用于学科课程传授系统知识和技能的教学,但它在让学生接受知识的同时更好地发展能力和个性方面,确立了一套课堂方法-结构的常规,并以课外活动作为配合、辅助措施,确是教学改革中成功的一例。不过,不可忘记,育才中学历来是一所知名的重点中学。生源的质量保证为它的成功提供了条件。如果生源质量较差的学校,拿"八字"教学模式来用恐怕就会有一定困难。譬如,读读,可能变成不读;议议,可能变成乱扯;课外活动和研究可能难以开展得起来。当然,生源较差的学校并非没有前途,而是要采用别的办法。

三、青浦县的反馈—调节教学模式①

引起上海市青浦县顾泠沅数学教改实验的情境是:1977 年,青浦全县中学最高年级的 4,373 名学生接受数学统考,考题是初中一、二年级的常见题,统考结果总平均分为 11.1 分。如何大范围地提高成绩落后学生的成绩,保证绝大多数学生达到合格水平,是青浦县教育工作者面临的棘手问题。全县 300 多位教师经过

① 本部分主要参考上海市顾泠沅数学教改实验小组:《青浦县改革数学教学的一项实验研究》,《华东师范大学学报(教育科学版)》1986 年第 4 期。

10年的调查、实验研究和推广，形成了一个大面积保证教学质量的反馈－调节教学模式。尽管这个模式是在数学课上形成的，但对其它学科的教学同样有用。

青浦中学作为全县的教学实验基点，1980年4月起，经过一年时间实验获得4条经验——措施。

(1) 让学生在迫切要求之下学习。

青浦县的调查表明，学生上课时注意力是否集中，对学习成功至关重要。如何能激发学生的学习动机，引起他们的注意，把注意力集中到学习上去呢？要选择与学生的水平相适应而又有趣味、与生活有联系的问题，引起学生解决问题的欲望，让他们理解知识并感到有用。例如：有一位教师上关于对数表的课，她拿了一张纸出来，说："这张纸厚约0.083毫米，现在对折3次，厚度不足1毫米，要是对折30次，请同学们估计一下厚度为多少？"学生活跃起来，纷纷作估计。老师说："我经过计算，这厚度将超过十座珠穆朗玛峰叠起来的高度。"同学们都很惊讶，甚至怀疑。教师列式计算：0.083×2^{30}，告诉学生说："计算2^{30}要费很多时间，而且很容易算错。如果我们学会使用对数表，那么很快就能得出结果。"接着，她开始讲解对数表的构造和查表求对数的方法……全班学生精力集中，个个在动脑筋，练习题人人都能熟练地完成。当学生能自行思考并对自己的学习很有信心时，教学就有了良好的开端。

(2) 组织好课堂教学的层次。

所谓组织好课堂教学的层次，就是每堂课的进行以及课与课之间均有循序渐进的序列关系，由浅入深、由表及里、由此及彼。特别是在练习上，注意迁移，提高训练效率，改变题海战术和机械模仿的办法，运用练习变式使学生能举一反三。例如，在等腰三角形的判定课上，教师先出示等腰三角形的图，然后说："现在由于墨水打翻把这个三角形的一部分涂没了，大家想想办法，能否把原来的等腰三角形重新画出来？"学生们尝试作业，相互交流……教师

抓住一种画法,问:“这样画出的图形是不是等腰三角形呢?”……由于这节课利用学生的画图经验导出等腰三角形的判定定理,因此借助于迁移学生很快就得出了判定定理。接着,教师又组织下列有层次的练习:第一道练习是等腰三角形判定定理的简单应用;第二道证明题则进一层,在证明时既要应用判定定理,又要应用性质定理,这道题绕了个弯子,非但比第一道题难些,而且可以有几条证明途径;第三道题要求更高,它不仅要学生根据已知条件自行推测可能的结论,而且还要学生通过图形的变化、引申,让学生在条件发生改变时观察论证结论的变化。这就是层层深入的教学序列,与程序教学[①] 的小步子渐进有相似之处。这样教学的结果,学生的平均分达到89.5分。

(3) 指导学生亲自尝试。

在使用讲授法的同时,辅之以指导学生的亲自尝试、探索知识的技能,提高学生的能力。例如,有位教师在给初一新生上有理数加法的课时,先规定向东走为正、向西走为负,一人向东走5步,再向西走3步,结果是(+5)+(-3)=+2,就是向东走2步。类似地,学生可以列出许多正负数相加的算式。老师请同学们根据这些算式,想一想有没有简单的法则,例如结果的符号怎么定,绝对值怎么定? 几分钟后,学生纷纷举手,第一位学生说:“正负两数相加,结果的绝对值是相加两个数的绝对值的差;符号决定于被加

---

① 程序教学是以新行为主义代表人物斯金纳的“刺激—反应—强化”的训练公式为依据的。程序教学是将教材程序化,即把学科的知识按逻辑顺序划分成一系列的细小项目,依次一步一步地呈现给学生。学生每学一步,就及时反馈,让学生知道反应是正确的还是错误的,错误的予以矫正,正确的予以强化,然后允许进入下一步的学习。各人根据自己的速度进行学习,自定步调。这种程序教材通过机器(当代为电脑)呈现,可以省掉教师。程序教材的编写分直线式和分叉式。直线式程序教材,一次呈现的项目,要求学生自己想出答案,答对,便进入下一步学习,一直学下去。分叉式程序教材,一次呈现的项目有多项答案,要学生从中挑选一个答案,如果答案选错了,教学机器就通知他错了,并出现另一个题目,将他引向一条岔路,在那里(另一页或另一卡片)上去查对为什么错了,并告之以正确的答案,然后再回到原来的次序上,继续学下去。

数。”他只说对一半。第二位学生说：“符号决定于较大的那个加数。”老师知道他意思已经对了，但叙述不准确。第三位学生说：“结果的符号与绝对值较大的那个加数的符号相同。”这个回答就准确了。老师把学生归纳得到的法则写在黑板上，要求全班学生熟练掌握。……运用让学生自行探究的办法，学生的思维能力强了。在几何等课上，学生能出乎教师意料地进行一题多解，原来成绩差的学生逐渐变成了优等生。可见，教得得法，学生就得益。

(4) 及时提供教学效果的信息，随时调节教学。

1980年左右，在青浦全县数学质量调查中，发现有一位教师采用“一本练习本”的做法。为什么不是两本交替使用？因为一本练习本迫使教师及时批改作业，当天即可了解学生对知识技能掌握的情况。如果练习中的问题是个别学生的，教师就通过个别辅导的方式解决，如果练习中的问题是多数学生共同存在的，那就在下堂课用一定的时间先及时解决练习中的问题。有一个乡的一所学校，虽用两本练习本，但一本是课内的，一本是课外的。课内作业，教师当堂巡视，及时辅导。课外的练习本，今天布置作业，明天就交，交了就批改，及时发现问题及时解决。青浦县在教改中调查发现，过去学业成绩落后学生之所以落后，是因为问题未及时发现、纠正而积累成灾，造成学习脱节，待发现后再挽回就十分艰难。采取及时反馈调节，把问题消灭在初始阶段，成绩就显著提高了。

到1984年，青浦县教学改革实验在原来的上述四项措施基础上确定了“诱导——尝试——归纳——变式——回授——调节”六个教学步骤。

(1) 诱导。创设问题情境，启发诱导。教师根据教材的重点和难点，选择问题。教学一开始，先引导学生对问题进行观察、讨论，逐渐使问题激化——学生急于想解决但凭已有的知识和技能又无法解决，这就激起了学生的学习动机。

(2) 尝试。即开展探究知识的活动。尝试过程中一般可组织

这样一些活动：阅读教材或其它书籍；复习有关的概念和技能；对新问题的材料进行观察；做一些简单的实验；对问题进行类比、联想或归纳、推演等。通过这些活动，逐渐引导学生发现新的知识和技能，解决问题。

(3) 归纳。就是用归纳法得出结论，并将结论纳入整个知识系统。引导学生根据尝试所得，归纳出有关知识和技能方面的一般结论。然后，通过必要的讲解，将这些结论纳入整个知识系统。

(4) 变式。就是进行变式练习训练。要求教师运用概念变式、条件复杂化以及设置实际应用情境，编制一套程序训练题，让学生进行练习。

(5) 回授。及时搜集和评定学生学习的结果，并有针对性地组织辅导和讲解。

(6) 调节。一个单元或一章教学完毕后，进行反馈调节。这一阶段以“阶段过关”为主，就是让掌握一阶段内容有困难的学生有第二次尝试机会，针对他们的问题补习、辅导，帮助他们合格通过。(5)的小调节与(6)的大调节要配合使用，以加强对教学的调控。这样六个步骤，在表述上或理论上是否周密、确切可再作推敲或讨论。重要的是这个过程模式抓住了及时反馈的原理，将行为控制原理用于教学，使教学确实能做到循序渐进，能使大多数学生掌握大纲要求的基本知识和基本技能。青浦县的这个反馈－调节教学模式，为“大面积丰收”提供了一种掌握学习的策略[①]，对有效地完成农村普及义务教育有实用意义，但在发展学生的创造性和个性方面并非它的长处，而且对重点中学也未必适用，对班上优秀学生的因材施教也难顾及。

---

① 人们常常把掌握学习与美国布卢姆和卡罗尔的名字联系在一起。布卢姆认为，从广泛意义上，凡是有利于促进学生掌握知识和技能的办法都是掌握学习。青浦县的反馈—调节教学模式称得上是一种掌握学习，而且他们的做法和依据的反馈—调节原理与布卢姆等人倡导的掌握学习有类似之处，相比之下：布卢姆等人的掌握学习在理论上成熟些、严密些；青浦县的反馈—调节教学模式则在应用上方便些、简易些，适合

于中国农村的学校和城市非重点学校。布卢姆的掌握学习实验研究表明：学生的掌握程度与学生的自信心和学习动力呈正相关。布卢姆认为学生间的智力差异并非悬殊极大，但为什么成绩差异很大呢，是因为有的学生在学习中没有掌握，又得不到及时补救，造成学业上脱节，从而丧失了学习的信心。于是布卢姆借助于评价手段（其中涉及教育目标分类，在上一章的测量与评价部分已谈过，不在此赘述），运用反馈—调节原理形成掌握学习的教学模式。该模式教学过程的阶段大体有如下几步：

（1）诊断测验。在一个新教程开始前，教师要运用测验检查了解学生是否具备进入新教程学习的条件，即必不可少的基础知识和技能是否已掌握。如果缺少什么基础，就要补课。

（2）补正。针对诊断测验获得的信息，给学生补基础。也许补习基础要花不少时间，但这是值得的。好像进度慢了，但为以后的进度加快和学得扎实奠定了基础。否则，将会欲速则不达。

（3）授新教材。教授新教材以一个单元为一个段落，单元宜小不宜大。

（4）形成性评价。检查单元教学的效果，看看学生掌握到了什么程度。仅仅是反馈，无须记分作为平时成绩。

（5）矫正和再次测验。针对形成性评价中发现的教学上的问题，通过个别指导、集体教学矫正学生的错误，补习学生的缺失，然后再次测验，通过了才能前进。

（6）再授新教材。如用计算机语言解释，就是Return(3)。也就是说，再授新单元，再形成性评价，再矫正和再次测验，循环往复，直至教程结束。

（7）终结性评价。全面、系统考核学生学习教程的成绩。这个成绩才是学生的记录成绩，表明他的学习质量。

这个模式有较强的可操作性，但对优秀的教师和优秀的学生不一定有意义，适合于"学生成绩是现正态分布的普通学校班级"，而且"这种方法并非是提高学生成绩的唯一方法"。（刘佛年：《布卢姆掌握学习论文集〈前言〉》）布卢姆的理论还涉及到天才教育和补偿教育等问题，均不在此介绍了。有关这方面内容要作进一步了解，可参阅〔美〕布卢姆等著，王钢等译：《布卢姆掌握学习论文集》，福建教育出版社1986年版。

第二节　侧重于发展思维能力的教学模式[①]

我们说，什么模式侧重于发展什么，这都是从大体上说的，甚至是有点勉强的分类。教学是活的，方法是死的，活的教师就能把死的方法用活；死的教学再给予多少"活"方法也还是依然如故。所以，教师要以创造的、艺术的和哲学的态度对待模式。教师在运用本章第一节的侧重于掌握知识的诸模式时，一旦运用得灵活和富有创造性，同样能取得发展思维能力的效果，因为这些模式从来

① 本节主要参考乔伊斯、韦尔合著，丁证霖、赵中建、乔晓冬、戴玉芳、马立平译：《当代西方教学模式》，山西教育出版社1991年版。

没有排斥过思维能力的发展[1]。也正如这一节,虽说侧重于发展思维能力,但没有知识的掌握又哪里有什么思维的发展呢?总之,不论什么模式,都有它的意向,我们从模式的意向上分几个类别予以介绍,主要是为了论述的需要,读者可以根据自己的思想和理解,重新对这些模式分类组合,更重要的是,理解每一个模式的特质,在教学实践中加以创造性地应用。

一、归纳思维教学模式

培根开创了科学研究的归纳思维策略。本世纪以来的学校越来越重视科学教育,探索让学生学会归纳思维策略的教师一定大有人在。不过,正式提出归纳思维教学模式的是加拿大的一位已故的课程理论家塔巴女士。她在康特拉·科斯塔学区小学的社会常识课中具体运用了她的归纳思维教学模式。她确定了关于思维教学的三条基本原理:

(1) 思维是可教的。

(2) 思维是个人对资料所作的能动的处理加工活动过程。在课堂教学中,学生要对教材进行一定的认知操作,即将事实加工成概念系统;将资料中的有关各点联系起来,并从这些关系中作出概括;从已知的事实出发进行推理和概括,以便提出假设、预测和解释新现象。只有这样,教学材料才会变得对个人有用。仅仅让教师授予来接受他人的思想成果,就会觉得心智活动无法教。但教师可以激发学生的心智活动,通过指导学生复杂的心智操作,把一种思维策略内化为学生的思维技能。

(3) 思维过程是以有规则的程序演进的。

---

① 例如照育才中学的说法,他们的改革想侧重于发展思维能力,在实际中也产生了这样的效果。但正如我们在谈"八字"教学模式的最后几句话里已表明,基本上它还是属于系统掌握知识和技能的模式。因为"八字"教学模式没有清晰地说明怎样教会学生如何思维,运用何种思维策略。

塔巴为教归纳思维的策略设计了专门的教学模式。她从心理学和逻辑学的角度分析了归纳思维过程——概念的形成、资料的解释和原理的应用,并据此设计了三种教学策略。

第一种教学策略是概念的形成。

概念的形成的教学步骤是:

(1) 确认和列举与问题有关的资料。例如,塔巴为小学2年级的社会常识课编制了一个关于食品市场的单元,需要学生确立关于设备、货物和劳务等概念。一开始提供一个假设的情景:“史密斯先生想开一个食品市场。他需要些什么东西?”可以提出“你去食物市场看到些什么?”这样的启发性问题。于是,学生就会确认和列举出食品、贮藏品、出纳员、设备、建筑物、食品递送等等。

(2) 以某种相似性为基础对列举的事物进行分类。就刚才的例子来说,这个阶段就要让学生在众多的有关食品市场的东西中辨认出“市场出售的东西”和“为市场主所制作的东西”。

(3) 确定这些类别的范畴并标出符号。例如,把“市场出售的东西”确认为“货物”或“商品”,把“为市场主所制作的东西”确认为“劳务”和“设备”。

这一策略旨在诱导学生扩充他们加工信息时所需的概念体系。通过学生对资料进行分类,形成学生以后能自行处理新信息并获得概念的心智活动能力。

第二种教学策略是资料的解释。

资料的解释以心智活动为中心,这些心智活动是解释、推断和概括。进行资料的解释有以下三个步骤:

第一阶段,教师提问引导学生认定所选资料的某些方面。例如,学生读过关于南非联邦、大不列颠和德国的经济制度的材料后,教师可以问:“这三个国家经济制度的重要方面是什么?”然后由学生来解答。

第二阶段,要学生解释已认定的资料项目,将这些项目的诸要

点相互联系起来。教师在这时可以提出一些有关因果关系的问题："你们认为这三个国家的经济制度完全相同还是不同？为什么？"或者问："请叙述某种产品，并说明这三个国家处理这种产品的办法，比较一下，办法相同还是不同？"甚至可以这样问："同一种金属的价值是否构成了这个国家经济制度的基础？如果是的话，那么价值又是怎样使三种制度相同或不同的呢？"

第三阶段，是进行推理。教师可以问："经济制度对一国的相对地位有哪些影响？"或者问："如果这三国的货币以黄金的价值为基础，那货币对于这三个国家的相对地位又意味着什么？"这个问题能引起猜测和推论，要求学生不限于所给的资料，并依据对资料的推论得出某些结论（概括）。

第三种教学策略是原理的运用，即运用原理解释新的现象，或者说，用已确立的条件来预测后果。

第一阶段，要求学生预测结果，解释不熟悉的资料，或提出假设。采用先前的例子，可以问学生："如果货币、价值以铁矿为基础，这三国的相对地位又会发生什么情况？"教师也可以改变讨论的重点，向学生说明有些情况可能会稳定国际金融状况，并以这三国的货币为例要求学生对这些情况作出不同的假设。

第二阶段，学生设法解释或证实这些预测或假设。如果有人认为应该确立一种适合于所有国家的固定的货币比率并使其长期有效，他就会试图解释为什么在这些国家中这种制度行得通。

第三阶段，学生验证上述预测，或找出可以验证这些预测的信息。例如，教师可以向一班学生提出："如果沙漠有了水，那么会发生什么变化？"如果学生得出结论（预测），认为水的出现会使土地有生产能力，并且会改变沙漠地区的生活方式，那么教师就可以把问题引申一步，问："水的出现是否就是使土地有生产能力和改变生活方式的唯一条件？"进而可以启发学生思考：运输的条件、产品

分配等对生产的影响,等等。

这三种教学策略,既可以分别使用,也可以一并使用。也就是说,这三种教学策略是整个归纳思维教学过程的三大阶段,各阶段的任务不同,但它们又可以有机地组成一个活动系列。教师在运用这一教学模式时,主要是控制学生如何加工信息的心智活动,然后才是使用恰如其分的诱发性问题,引导学生从活动的一个阶段过渡到下一个阶段。诱发性问题的提出要有秩序,要抓准时机。如果资料的列举尚未完成,提出分类的问题就为时过早;如果长久不过渡到下一阶段,又会坐失良机。对于高年级的学生和拥有大量原始资料需加以整理的课程领域,运用这一教学模式时要为学生提供大量的资料。教师的工作是帮助学生逐渐善于处理复杂的资料。在原理的运用阶段,教师要设法提高学生的发散性思维能力。因此,归纳思维教学模式不仅包括集中利用信息来解决问题,还包括创造性地加工信息。

这个模式贵在教会学生掌握归纳思维的方法。如果教师为实现培养学生归纳思维能力的教学目标去上一节课或几节课,那这段时间就可以参考这个模式。并不是要在教学的任何时候都运用这个模式。

二、探究训练模式

探究训练是美国的萨奇曼提出来的。这个模式旨在使学生掌握科学家和学者们组织知识、形成原理的各种过程,以期学生发展理智素养和技能。萨奇曼认为,儿童具有自然而又旺盛的探索精神,有强烈的求知欲,要使他们的探索和求知活动不流于盲目的冲动,就该用理智的素养和技能武装他们。萨奇曼希望学生经常会产生疑问:“为什么事情会如此这般地发生?”希望学生为解答疑问能够合乎逻辑地获得资料和加工资料。他还希望学生能形成

一般的理智策略，用它们找到“为什么事物就像现在这种样子”的答案。

萨奇曼为探究训练提出了四条基本原则(或说假设)：

(1) 只有使学生感到疑难时才会激发他去探究。

(2) 学生在探究过程中能够意识到他们自己的思维策略，并能在意识到探究过程的基础上学会分析和改进采用的思维策略。

(3) 新的思维策略可以直接教给学生，并且新的思维策略对学生原有的策略有增补作用。

(4) 一切知识都具有尝试性。学者们提出理论，但数年后，这些理论又被新理论所取代。永远正确的答案是没有的。但我们总可以解释得越来越完善。真正的探究应该容忍歧义。应该懂得，他人的不同观点能丰富我们自己的思维。所以，学生们的合作型的探究有助于丰富个人的思想，有助于学生学会鉴别可供选择的种种解释。

探究训练共分五个阶段：

第一阶段是给学生提供疑难情境。例如，把不同材料的金属条(通常是铁和铜)叠压焊接成一根金属片。金属片的一端安上一个柄。将这一根金属放到火上加热，结果这根金属片就呈弯曲状。根据学生的日常经验，经过加热的东西一般不会弯曲成一个大弧形，而这根金属片却弯曲成弧形，学生就自然而然地感到疑难，迫切想知道为什么。这样，教师就可以向学生解释探究的程序，让学生去体验获取新知识的历程。

第二阶段是收集资料。教师要花时间教学生懂得：对疑难情境探究的第一步是确认、证实与情境有关的物体、事件和诸条件的状态、本质或同一性。“叠压条是由金属制成的吗?”这个问题有助于证实事实——物体的特征、属性。只要学生意识到这些事实，他们就会思索假设，进而可以利用假设指导进一步的探究。

第三阶段是实验。学生可以用他们关于物体、事件的表现的知识,把问题转向情境中所有变量的相互关系上。他们可以运用言语实验或实际实验来检验变量间的因果关系,并且要引进新的资料或方法,看看事物或事件的变化将怎样。例如,他们可以设想:"如果把火熄掉,弯曲现象还会发生吗?"尽管我们把收集资料和实验作为两个不同的阶段来阐述,但在学生实际思维和操作时,这两个阶段是作为资料搜集过程的两个侧面交替进行的。实验具有两种功能:探索和直接检验。探索就是变换条件看看事物发生了什么变化。它不必受理论或假设的指导,但可以为理论或假设提供启示、依据。直接检验,是学生试用一种理论或提出了一个假设,便要把它们付诸实施、试验或实践的过程。教师在这个时期的作用是,一要防止学生经一次实验就抛弃了理论,要引导学生懂得很少有经一次实验就能成立或被否定的理论;二要为扩大学生获得信息的类型而扩大学生的探究范围。

第四阶段是形成解释。尽管学生收集了材料,有了许多有关证实问题的信息,但有些学生却不能把信息与明白清楚的解释贯通起来。他们的解释往往会漏掉最基本的资料细节,作出不充分的解释。有时候几种理论或解释都以相同的资料为基础。因此,教师在这时要让许多学生阐述自己的解释,以便了解他们的解释差别所在,差别有多大。这样就能引导学生共同讨论,相互取长补短,形成充分的关于这个问题情境的解释。

第五阶段是分析探究的类型。也就是说,要让学生反省他们的探究路线,自觉地明了自己的探究过程及其性质和种类。这样学生不仅是完成了一次探究活动,而且还清楚地知道自己从事的是什么探究,这个探究的过程怎样。将来学生遇到有关情境,就知道该用什么对策去解决问题。

在探究训练中,教师的主要任务是选择问题情境,这是一项艰巨的任务,因为这要把课程内容转化成需要探究的问题。如果材

料本身显示不出问题情境，教师可以为学生制定一份问题陈述书[①]，问题陈述书描述问题情境并提供一些最初步让学生分享的信息。同时，教师要为自己编一份事实记录单[②]，准备好要进一步提供给学生的信息，这些信息要等学生提问时才提供。

教师在学生探究时起的作用是帮助学生探究，不是代替学生探究。因此，整个教学过程中师生处于平等地位，学生的探究活动是开放性的，较多是由学生自己控制的。乔伊斯和韦尔认为，探究训练模式尤其适用于开放教室的情境。在我国，虽然没有开放教室，但课外活动小组就是一个开放的教学活动场所。我们在与教育实际工作者接触时，有一位青年教师说：学校里哪怕只有一次真正的探究活动，这一次探究给学生留下的印象就够深刻了。确实，在教学中不可能事事都去探究，那太费时间，但又不能没有一点探究。学生通过自己的探究，会有许多收获，包括：探究过程的技能

---

① 问题陈述书举例：

一张地图标出湖中间的一个小岛（图略）。小岛与湖岸由一条石头铺成的堤道所连接。堤道是用石头从湖底一直垒到水面，然后再铺上平整的石头筑成路。湖位于山峦之中，只有一块平地靠近湖。岛上虽有建筑物，但已是断垣残壁，一派荒无人烟的景象。

你的任务是发现曾经居住在那里的人们发生过什么事，什么原因使得这里荒无人烟？

② 与上述问题陈述书举例相对应的事实记录单（仅举例说明事实记录单的编制方法，不必拘泥于推究世界上是否真有这么个地方）：

1. 湖有5米深，600米宽。2. 湖位于海拔2500米，四周的山高为海拔4000米。3. 堤岸是由石头垒砌而成的。4. 岛上的房子紧靠在一起，每一座房子约有25米长，20米宽，并有好几个房间。它们用石灰石砌造。5. 房子里有一些破残的工具和陶器。6. 中间的大楼是由大理石建造的，分三层。底层比房屋大六倍。在大楼的顶端，你可从石头缝里看到行星，你可以在金星上升的最低处看到它，这是在12月21日。7. 有物可证，岛上的居民用网捕鱼，他们还喂羊、牛和鸡这类家畜、家禽。8. 很明显，岛上没有艺术，但人们发现有图形文字。9. 石灰石的街道下有蓄水池。10. 80哩之内没有住宅。11. 该岛大约已有300年无人居住了。12. 这个区域是在1900年发现的。13. 这个区域位于南美洲的亚热带地区，水源充足，每一块可耕地全种上植物。有灌溉的迹象，但却无轮作制的痕迹。一般来说，可耕地有限。14. 石灰石沙洲的表层有一层薄薄的泥土。15. 大约有1,000到1,500人在该岛住过。16. 该岛四周的群山很难攀登逾越。17. 有一个石矿，湖的另一头有块墓地。18. 人们发现两手交叉平放的尸体。19. 没有发生过瘟疫、传染病或战争的迹象。

(观察、收集和组织资料;区分和控制变量;阐述并验证假设和解释;推断等);积极、自主的学习态度;表达能力的锻炼;容忍歧义的态度和行为习惯;有根据地坚持己见而不盲从;逻辑思维能力的发展;对知识采取试验性的态度。这些是传统教学中较少注意的方面,而恰恰是探究训练见长的教学效果。

三、布鲁纳的发现法

探究训练模式提供了一种发现知识的路线,但发现知识的途径很多。布鲁纳认为,一个人获得知识有几种模式,诸如对事物的知觉、概念的获得、问题的解决、科学理论的发现以及技能的掌握,这一切都可以算作问题解决过程的事例。问题解决过程,即发现的过程主要有两个步骤构成:(1)占据可得到的感性材料,借助推理和直觉引起的思维的飞跃,得出试探性的假设。这是一个人把新获得的信息与在过去的经验基础上建立的内部世界模式相联系的结果。(2)用更多的感性材料对试探性的假设作检验。如果经受了检验,即假设与证实材料相符,假设就得到维持。这就是发现的过程。在这个过程中,用到的感性材料便是暗示、线索、事例或实验的结果;假设便是问题确定的范畴的定律、原理或概念(学科结构);内部世界模式便是一个人原有的表象系统、认知结构或心智运算能力(如有的儿童能把重加法理解为乘法,有的只会机械地重加)。

布鲁纳对发现的界说是十分广义的,他说:"发现不限于那种寻求人类尚未知晓之事物的行为,正确地说,发现包括着用自己的头脑亲自获得知识的一切形式。"[①] 发现按其实质来说,"都不过是把现象重新组织或转换,使人能超越现象再进行组合,从而获得新的领悟而已。"[②]要达到使学生获得新的领悟的教学,不应该是

---

①② 布鲁纳著,邵瑞珍译:《发现的行为》,瞿葆奎主编,徐勋、施良方选编:《教育学文集·教学》上册,人民教育出版社1988年版,第584、585页。

讲解式的，因为讲解只有教师在做着把现象重新组织或转换的工作，而学生根本无法揣摩教师内心的操作活动，只是静听而已。教学应该是假设式的。假设式的教学要激起学生发现的期望，也就是说，绝不是让学生感到面临的事物没有什么可发现的，而是要让他感到对什么都要尝试一下、思索一下，究竟其中有没有规律性或相互联系，通过什么途径可以找到它们。布鲁纳主张：如果教学从事例出发的话，就要把事例作为更普遍事情的特例去理解，获得关于事情的概念；如果教学从基本原理出发的话，基本原理或说普遍的观念就是理解其它类似事物的模型。所以，学科的基本结构是教学内容的核心，发现法是为了让学生自己获得概念，掌握学科的基本结构，在发现的过程中形成学科研究的态度和方法。布鲁纳认为，要学会发现的试探的方法，只有在练习解决问题和调查研究的活动中学，不从事调查研究的人永远也不会提高调查的技术和技巧。布鲁纳还非常看重直觉思维在发现中的作用，要求教学鼓励学生以简捷的方式顿悟事物的本质和规律，或者鼓励学生大胆假设。

发现法说到底是让学生自己获得概念的方法。获得概念的教学模式一般有以下三个阶段：

(1) 教师为学生提供资料和学生提出关于概念的假设。提供的每一组(或一单元)资料可包括关于概念的各别肯定的例证或否定的例证。资料涉及的内容为事件、人物、物件、故事或图片等。告诉学生：所有正面(肯定)的例证具有共同性；学生的任务是提出关于概念的假设。教师预先安排好了呈示资料的次序，在每一例证上标上“是”或“否”的标签。要求学生对不同的例证加以比较。最后，要求学生根据例证的基本属性，给概念命名、定义或阐述规律。譬如，教师标记鱼、鸟、兽等许多标本或图片为“是”，标记螃蟹、虾、蚌、蝇为“否”，让学生对“是”与“否”的例证比较；又对所有“是”的例证进行比较，找出“是”的例证的共同性，让学生对“是”的

例证形成概念(假设)——脊椎动物。

(2) 对获得的概念进行检验。检验的方式是让学生从已提供的例证以外去寻找与概念同一的无标签的例证,然后就由学生自己提出他们的例证。接下来,教师和学生要运用新的例证来证实假设是否成立,如有必要就修正假设。

(3) 要求学生分析他们获得概念的策略。学生可以陈述他们的学习的型式:他们是否把注意力集中于事物的属性上?是一次瞄准事物的一个属性呢,还是一次注意好几个属性?当他们的假设没有得到证实时怎么办?……他们有没有改变过策略?通过反省,学生就能逐渐认识到哪些策略是有效的,其中哪一个策略最有效。

发现法是因学科的方法而异的,发现的模式难以机械固定,以上获得概念的模式的三个阶段只是为教师提供一种模型,以便从中受到启示。

发现法的运用确实能培养学生自行获取知识的能力,但一个发现过程所费的时间比一个讲解的过程要长,所以也不是可以常规使用的模式。更为困难的是,教师自己要懂得如何发现。如果自己不懂,便无法控制学生发现的进程。以上提到的例子是很简单的概念的发现。较难的、较复杂的概念的发现,无论对教师和学生都有相当的难度。因此,发现法的运用受到一些教学条件的限制。不过它的精神实质应该是教学中随时随地都应予以考虑的。

四、社会探究模式

当代美国的马夏拉斯和考克斯是在社会常识课上运用社会探究方法的代表人物。他们认为,鉴于美国文化中的普遍问题,教育唯一重要的目的应是对价值和当前的重要社会争端问题作反省的考察。也就是说,学校必须切实地教导公民对价值进行反思,以便他们与他人一起参与社会的创造性改造。为了达到这样的目的,马夏拉斯和考克斯等人倡导了社会探究的教学模式。社会探究的

课堂教学有三个基本特征，或者说必须创造三个基本条件：开放的讨论气氛；把假设作为探究的核心；用事实作为证据。社会探究模式进行的阶段如下：

(1) 定向。简单地说，定向是师生对社会领域中的某一问题的敏感过程。定向可以来自当前的现实生活情境、对阅读材料的反思、课堂本身内部的冲突或其它一些来源。定向的重要标准是有关的全体成员都把定向看成是一个问题，把定向总结成一个真正的问题。定向必须有一种关于问题的真正疑难，或有在任何迅速的解决办法上的真正冲突。教师应当设法帮助班组敏感起来，还要设法帮助班组拟定对问题的一般阐述，这一阐述既要确定问题的要素，又要能被全体公认为是探究的出发点。例如，历史课上，教师选择了课文中有启发定向作用的段落，作为班级阅读的作业指定，这段文字如下：

参加十字军东征的人，开始了解了他们连做梦也想不到的东方珍品。他们从东方带回了香料、珍贵的药物、鲜艳夺目的颜料、香水、宝石、象牙、玻璃器皿、精致的丝绸和豪华的挂毯。越来越多的欧洲人贪婪这些奢侈品，以至于对它们的需要急剧上升。意大利城邦的商人，尤其是威尼斯商人，立即认识到满足这种需求的重要性。

这些商人为了买卖来到了地中海东部的海港，把香料、香水等物带回欧洲。几百年来，一些货物从亚洲的许多地方经水陆两路流入到地中海东部的城市。由于亚洲的财富开始输入地中海，而意大利商人又用船将货物运往欧洲各地，这条贸易路线就变得十分热闹。

十字军东征所引起的迅猛发展的贸易关系还激起了东方与欧洲之间令人振奋的思想交流。结果导致了一场艺术和学术的伟大复兴。

这场复兴具有多种形式。大学建立起来并得到了发展。学者们开始研究和欣赏已被人忽视或遗忘的希腊和罗马的文学和艺术。建筑和绘画蓬勃发展。小说和游记不再用拉丁语，而用百姓懂得的简明的语言撰写。到了哥伦布的时代，这场伟大的理智运动正在发

展。这场运动被称为文艺复兴,意即又获新生。

这些段落为教师提出定向性问题作了铺垫,这个定向性问题是:怎样解释这段描述中的那些欧洲人改变他们的价值观和文化趋向的事实?

对上述问题进行讨论的结果是形成总结报告:欧洲与东方的沟通是十字军东征的结果,它导致了意大利商人为了获得东方特产而旅行到地中海东部的港口作贸易,起到了引进新观念和新价值的作用。这一总结报告用来作为探究过程的假设阶段的基础。

(2) 假设。要让学生尽可能明确地表达对现象所提出的解释或解决办法的前程和结果。这种假设能用来指导往后的探究步骤。假设可以有一种以上。在同一问题似乎有好几种互相竞争的解决办法时,就会感到运用社会探究模式极有意义。从上述例子的总结中所作出的假设,是指不同文化沟通会带来人的价值和需求的改变。教师和全班学生对这一假设进行验证时所持的根据是:a.用来解释启发性故事的假设的有效性;b.假设与先前所提出的概括性说法和师生经验的适合程度;c.存在着与假设的证明或反证相关的其它历史事实和证据。不过,在证实假设之前,小组成员应该使他们自己确实明确:假设中的术语已得到充分界说。这样,便可进入下一阶段。

(3) 定义。到了小组(或班级)全体成员都能够就问题情境进行交流时,到了他们每个人所用的与问题情境有关语言都明确起来时,才能给假设中的术语下明白、确定的定义。就上述例子而言,不同文化的沟通会引起进步可以作为假设的出发点。其中"进步"这个模棱两可的词,需要加以定义,以便师生都能对"进步"一词具有更共同和具体的含意。

(4) 探索。根据假设的含意、设想以及根据假设可能作出的推演对假设加以引申。为了逻辑上的有效性和内在一致性,需要对假设加以定性、限定和考察。还是就上述例子而言,逻辑含意可

以陈述如下：如果不同文化沟通的结果是产生改变了的价值和需求，那末从事外贸的人就更可能经历文化变化。另一种说法的含意是，如果一个人离群索居，那他的文化就相对静止。对含意的这种表述直接引导人们寻求支持原先假设的证据。

(5) 证明。根据所假设的和所确定的条件去收集支持假设所需的事实和证据。上述例子中与推论有关的证据有：欧洲早期封建社会的经历是老死不相往来的明证，然而欧洲的十字军东征和文艺复兴则是文化相互交流的例子和结果。19世纪中叶，日本随着向西方开放贸易而带来的改革，同样为上述两种推论提供了证据。为了证明这个假设适用于所有时代和所有地方，人们需运用与这些推论或其它推论有关的其它历史的、人类的、社会学的和社会科学的资料作证明。

(6) 概括。这是探究的最后阶段，是表述问题解决的方法。如果一个真正的问题已经找到，并已得到切实的界说，与证据密切联系起来，而且具有足够的复杂性，那就较难找到绝对的一般解决方法。概括仅仅是尽可能好的表述。如果在调查结论中有两、三个假设看来都站得住脚，那就应把这些都保留下来，并尽可能仔细地认定它们的可供选择的优缺点。在上述例子中，如果找到了支持假设的足够证据，而又找不到任何导致推翻假设或对假设作重大修改的证据，那末从反省过程中得出的可靠结论就可作如下阐述：如果属于某一种文化的人与属于另一种文化的人接触，那末一种新的文化就会产生，这种文化既区别于上述两种文化，又带有它们可认同的要素特征。

这个模式很适用于规定好了的教程和传统的课堂教学。因为教科书是探究两难问题的资源之一。但这个模式侧重的不是教科书提供的知识，而是学会解决问题的方法，学会借助于广泛的资料发现社会的和历史的事件运动的因果关系或规律。通过社会探究，尊重他人和宽容的品格将得到培养。

第三节　侧重于发展人际关系技能的教学模式

现代社会是开放的流动的社会，人际关系是人生中十分重要的事。美国著名的成人教育家卡耐基很赞成这种观点："一个人事业上的成功，只有15%是由于他的专业技术，另外的85%要靠人际关系、处世技巧。"① 传统教学中，学生只是与书本和作业本打交道，一离开学校便不会待人接物。当代学校教学改革针对这个问题创造了一些侧重于发展人际关系技能的教学模式，如角色扮演、直率性训练和社会模拟等。

角色扮演模式是由美国教育家沙夫特等人提出的。角色扮演企图帮助个人在社会中发现个人的意义以及帮助个人依靠社会群体解决个人的困境，着重为学生解决人际关系和社交活动的价值和技能问题。角色扮演就好似在演出。在教学上的角色扮演，是给班级提供一个社会问题情境，要班上的某些学生担任情境中的角色并表演情境，其余的学生充当观众，注视与教学目标有关的具体行为。表演结束，角色扮演者及充当观众的学生和教师共同讨论表演的情感和行为是否恰当。角色扮演者力图尽可能地像他们所扮演的角色那样讲话、思考、行动。无论扮演者还是"观众"都可以通过表演辨别遇到的社会（社交）问题，把感情移人问题情境。角色扮演之前，最好对学生作一些哑剧训练，以便为角色扮演的顺利进行打下基础。角色扮演模式的教学阶段如下：

（1）小组的准备工作。角色扮演一开始要引出问题，可以从学生生活的争端中引出问题，如球赛发生了争执就引出了球赛争执仲裁的问题；可以从故事中引出问题，如描述一个学生买东西，

① 方明：《荐言——辑〈卡耐基：成功之路丛书〉》，卡耐基著，于川、小文编译：《人性的光辉、伟大的人物》，中国文联出版公司1987年版，第5页。

店主多找钱给了他，他想把这钱用于课外活动费，这时店主、买主和班上的同学各自如何对待这个情境。实际情境的问题是复杂的，教师要引导学生讨论问题，把要解决的问题明确起来，然后才能考虑表演。情境中的角色是谁，他（或她）面临什么问题，要在表演开始前向学生交代清楚。譬如，确认的问题是：一个人在与他人打交道时，如何才能既维护了自己的合法和合理的权益又尊重他人的人格和权益？故事是：一对老年夫妇打算去餐馆渡过一个周末之夜。他俩进了餐馆，服务员殷勤接待，老头儿点了菜，希望吃到炸得鲜嫩的牛排，结果送来的是炸得有点焦的牛排，怎么办？

(2) 分配角色。师生共同对情境中的角色加以分析，弄清他们各是什么身分、职业、年龄、性别、情境中的心理状态等。然后，师生共同商讨该由谁来扮演什么角色。

(3) 布置舞台。并不是真的搭个文艺演出的舞台，而是在教室里设置一个舞台，可以在教室的正前方，也可以在教室中央。安排演出的路线，简单的场景、道具。如果运用中国戏曲的意会的布景最为简便，一张桌子、几把椅子就能代替高山、厅堂、门窗……。再次说明角色，以便扮演者深入问题情境，进入角色。

(4) 训练“观众”。讨论决定“观众”要注意什么，教师帮助学生指定观察的任务。

(5) 表演。扮演角色者开始表演，表演某一种方式或某一段落后暂停。如用上面提到的例子，一种解决情境问题的方式是老头儿忍气吞声，老夫妻俩勉强吃下了炸焦的牛排，扫兴而归。

(6) 讨论和评价。回顾角色扮演的表演，讨论行为的价值，设计下一次表演，即换一种方式表演或纠正演法，继续表演下去。如上述例子，学生讨论的结果认为，老头儿不该为顾全服务员的面子而使自己吃亏，这样做不直率。于是建议改一种方式。

(7) 再表演。扮演调整过的角色。上述例子中，扮演者改变了方式，老头儿怒气冲冲地训斥服务员，要服务员换上他所需要的

牛排。牛排换成了，服务员哭了，其他的顾客十分同情服务员，对老头儿投来鄙视的目光。老太婆感到很不自在，老头儿也有点后悔、负疚。这个周末之夜，老夫妻俩再也没什么话好说，各有心事似地走回家。

(8) 再讨论和再评价。按上例，学生讨论表示直率表达自己的愿望不等于粗暴地侵犯他人。于是决定另一种方式。可以再表演。再表演的方式是：老头儿看了看牛排，摇了摇头，笑着对服务员说："小姐！我记得我点菜时曾对你说过，我要的是炸得很嫩的牛排，这是一份很老的牛排，会不会它不是我的，是另一位什么先生点的菜。"服务员马上感到歉意，连声请求原谅，并很快换来了牛排　老夫妻俩都满意地向服务员道谢，服务员的心情也松弛下来。这是一个令大家都感到满意的周末之夜，轻松、愉快和满意来自直率的人际行为。[①]

(9) 概括。把表演的情境与现实生活联系起来，探讨行为和情感的一般原则，认清价值。

角色扮演模式的运用常常与模拟教学模式结合使用，两者不易截然分开。在职业操作和自然科学学科教学中，借助于模拟设备，学生进行操作，学会一种无法或很难在真实情境中学会的技能，如飞机驾驶、汽车驾驶等。社会模拟教学同样是通过模拟社会情境让学生体验到在学校中或日常生活中无法体验的社会活动，如刑事侦破、法院审理案件等。社会模拟教学模式一般有定向、参与者的训练(介绍活动规则、角色、程序、评分标准、活动目标等)、模拟活动与管理和汇报(总结)四个阶段。会用角色扮演的模式，也就不难掌握社会模拟的教学模式。

角色扮演模式以及与之有关的社会模拟模式，有利于学生在教学条件下学会社会技能，有利于合作精神的培养，有利于学生将

---

① 这个例子来自直率性训练模式，由于这个例子较能说明角色扮演模式的操作，借用了过来。

来在社交和社会场合有良好的人际关系的态度和行为，有利于培养学生解决人事问题的价值观和技巧。在政治、思想品德课教学中可以适当采用。角色扮演模式的副产品是培养了学生艺术表演的能力。不过，教学设置的社会问题情境无论怎样自然，总不免有人为的性质，把人际关系能力的培养仅仅寄托于角色扮演模式会令人失望。人际关系能力根本上有赖于社会实践。所以，角色扮演模式只能训练学生具备最基本的社会角色的态度和行为规范，对于复杂的社会问题和行为，其功能可能有限。

第四节　侧重于适应学生需要与个别差异的教学模式

注重学生的需要与个别差异的教学模式，有好几种，且各自注重于不同的方面。如非指导性教学模式注重学生的个人生长，特别是情感的发展；设计教学法注重学生适应社会生活的个人能力的获得，同时注重群体的社会化对个人的影响；分组教学注重个别差异的对待。当然，有关的教学模式远不止这些。在这里，我们只介绍设计教学法和分组教学这两种模式。

一、设计教学法

设计教学法是杜威的弟子克伯屈遵照杜威的理论，创造性地制定的一种教学模式。设计教学法主张教材的选择应该以儿童生活为中心，这样便打破了传统教育的课程体系，取消了学科制。教材以与儿童经验密切有关的问题为中心，把问题中牵涉到的许多学科的知识集中起来，使它适用于设计的活动，因此有人把设计教学法称作设计大单元。教材的排列不按照逻辑顺序，而是按照儿童的心理特点，按心理顺序排列。设计教学虽不排斥教师的指导，但与传统教育相对，不是以教师为中心，而是以儿童为中心，要求

儿童自己确定活动的目的，拟定活动的计划，组织活动的进行并判断活动的效果。教学步骤是：(1)教师利用学生已有的经验和现成的环境（或学生自己组织的环境），去引起学生进行设计的动机；(2)教师与学生共同讨论，决定进行设计的目的；(3)依据目的，由学生确定达到目的的行动计划；(4)学生根据计划自行组织实行之；(5)学生对实行的结果进行试验和评价。设计教学法的目的在于学校与生活的沟通，注意自然的组成，具体事项的成功，价值的感觉，志愿的活动，与个性的成长。设计教学法的重要原则就是“教育即生活”。

设计教学法于1916年在美国哥伦比亚大学的师范学院首先试行。1917—1918年间，设计教学法已被介绍到中国。在欧美的新教学方法中，设计教学法是对旧中国影响最大最深的一种。

现举1949年浙江省立杭州师范附小一年级关于养小鸡单元设计教学为例，来看看它的实施情况。

教师把小朋友领到校园的鸡舍旁，让他们看母鸡带小鸡的情境，并问孩子们：“这是什么？”“你们觉得有趣吗？”于是孩子们提出了许多问题，向老师发问。这就引起了孩子们研究小鸡的兴趣和动机。教师接着把孩子们领进教室，进行讨论，决定了目的：要了解小鸡的产生，生长发育的过程。接着就拟定了活动计划：准备造鸡舍，观察小鸡的生活，讲母鸡保护小鸡的故事，读“母鸡问小鸡”的儿歌，排练节目，等等。计划制定好了，就去实行。教师带孩子们去参观孵小鸡、喂小鸡的现场，要孩子们报告观察到的情况。接着叫小朋友用蜡笔画小鸡，再用剪刀把画好的小鸡剪下，贴在纸上。美术课与劳作课就寓含在这一项活动中。再进一步观察小鸡的生活情形，然后发给“母鸡问小鸡”的国语教材，让孩子们阅读。再让孩子们抄写“养小鸡”的歌词，并教唱“养小鸡”。这就使习字与音乐课浑然一体了。又组织孩子们做“老鹰捉小鸡”的游戏，在游戏中又问孩子们：小鸡应该躲到哪里去？孩子们说：“要躲到鸡

舍去?"没有鸡舍怎么办?于是转而组织小朋友分工,各自动手,搭建鸡舍,进行劳动。周末,举行文艺演出,孩子们欢乐地演出"养小鸡"的节目。最后,师生共同回顾这一单元的整个过程,对每个人的活动作出评价。这就相当于是一次复习和检查。

从上例可以看到,设计教学法对教师的要求相当高。它要求教师有一定的教育理论素养、广泛的理论和实际知识,要求教师热爱本职工作,有组织才干,肯动脑思考。在儿童生活环境中的任何一件事物都能引起设计的动机,教师要善于抓住时机,启发诱导学生。试行设计教学法比因循传统的教学要复杂、困难得多。正因为这个原因,设计教学法传入中国后真正实施的只不过是些师范附小、实验小学及名牌小学,广大的学校则还是在按赫尔巴特的形式阶段进行教学。

设计教学法试验的结果在二十年代已得到评定:"新法学校受指摘最大的地方,就是读书不能成诵,写字别字太多,算法又缓慢又错误。……我们去年编造测验时,的确也觉得小学生读、写、算的成绩太低",但是"还有那思考、理想、欣赏、态度等平常一时看不出来的,当然是设计法独特的成绩。"[①]

随着时代的发展,传统教育越来越不能适应时代的需要。设计教学法这一类的试验虽然并不全然成功,但它对后人的教学改革有启示作用,提供了经验和教训。在中学教学中,它可适用于培养学生综合运用各学科的知识,发现、研究生活中存在的问题和寻找解决问题方法的能力,不失为补学科教学之不足的一种教学模式。但设计教学法若作为教学的普遍模式,必然会削弱系统理论知识的学习。

二、分组教学

分组教学法是对付个别差异的一种教学组织形式。目前,在

① 俞子夷:《小学教学法的新旧冲突》,《教育杂志》1923年9月号。

我国实施义务教育，小学升初中不再搞选择入学的情况下，对分组教学进行必要的研究是有益的。

教学组织形式是随着社会生产力发展水平和教育规模的发展而变化的。在古代和中世纪，学校教学采取的是个别教学的形式。中世纪末期，在欧洲由于资本主义工商业的兴起和科学文化的发展，以及新兴资产阶级和广大市民争取教育权利的斗争，促使受教育人数增加，个别教学的组织形式已不能适应新的学校的需要，于是，便出现了以班级上课为基本形式的教学。到十九世纪中叶，班级上课制才成为西方学校普遍采用的教学组织形式。二十世纪初，西方的分组教学法经日本以及其它途径先后传入中国。

分组教学大致可以分成两大类型：作业分组和能力分组。作业分组是按学生的成绩把学生分成若干组，授以相同的课程，但对各组学生的作业要求不同。能力分组是按学生的学力（通过测验认定某学生达到的真实的学习程度，如 3 年级的一学生可能是达到 2.1 年级的程度，也可能是达到 2.9 年级的程度）或智商把学生分成若干组，对各组授以不同的课程。作业分组因为各组课程相同，所以不倾向于对学生进行分流，而倾向于通过分组教学提高差生的水平、照顾尖子学生的特点，是面向大多数学生而兼顾优、差两端的教学策略。能力分组因为各组课程不同，所以倾向于对学生进行分流。分组的定义有两种：广义的分组是指把所有的对同年龄或同年级的学生进行选择分群的组织形式。根据这一定义，重点中学与非重点中学或职业中学之分便称为校外分组；一个学校内按学生的成绩或智力高低编班，如快班、慢班之分，便称为校内分组，当然还包括班内分组；狭义的分组是指一个班级内按学生成绩对学生进行分组。无论采取何种定义，分组都可以根据教育者的意图或倾向于作业分组类型（倾向于贯彻教育机会均等方针），或倾向于能力分组类型（倾向于贯彻天才教育方针）。下面我们要讨论的是作业分组类型的班内分组。

在本世纪10年代和20年代，我国有过分组教学的试验。那时的学校规模较小，有的学校没有平行班，一个班级里集中了各式各样的学生，有的上过幼稚园，有的进新式学校前受过一点私塾教育，有的学生家庭教育条件优裕，有的学生家境贫困，个别差异较为明显。班级上课制如何对付如此大的个别差异呢？于是就有了分组教学的需要。根据1918年上海商务印书馆办的尚公学校的试验报告，认为分组教学的实施很重要的一环是课堂管理。将学生分成了优、中、差三组，如何安排他们的座位？一种方式是将中等生（多数）分配在教室两边的座位上，中间的一排或两排座位让一个优生带一个差生并坐，让优生与差生结成对子。这种方式无助于提高差生的成绩，因为优生与差生间明显地建立了一种不平等的关系，优生趾高气扬，差生受优生施舍。第二种方式，是将差生集中在中间一排，意欲让他们注意集中。但一旦遇到小组管理和小组活动（如课外运动、小组长收练习本等），差生与优生、中等生间明显划分成了不同的群体，加深了差生的自卑感。第三种方式，认为是好的方式，组是分了，但座次打乱，无分上、中、下。教师备课时准备两套教案、三套作业。教师先按中等程度的需要讲授新课，只花费约半节课左右的时间，然后布置两套作业，一套是适合于中等生的，一套是适合于优等生的。当优生和中等生做课堂作业时，教师将差生集中到教室后部的空座上（专门为辅导差生设置的），学生背向讲台面朝教室后部的黑板，教师对他们进行补课、辅导，布置适合于他们的一套作业。

差生、中等生和优生的区分都应是暂时的和相对的。如果一经分组就无改变，就否认了学生的发展和变化。有的学校对待分组，采取教完一单元后（或教了一段时间后）测验一次，根据测验成绩重新分组。这样，差生通过努力可以升入中等组或优生组，优生不继续努力可能落入差生组。这样一种发挥竞争机制的分组有利于促进全体学生的发展。

西方国家因为移民、人口流动等因素引起学生转学频繁，加上各地区、各学校课程标准和教学质量不一，学校规模小，不一定有许多平行班，所以班内分组是常常要用到的方法。我国建国以来，全国有统一的课程标准，又有校外分组的选择如省（直辖市）重点、地区重点、非重点（有时非重点中还有区别），校内又往往有意识地根据不同标准分班，所以一个班内学生的个别差异不大，也就没有分组教学的必要。随着普及义务教育的发展，初中要废除考试选择，加上改革开放逐渐引起人口流动、家庭背景差异等问题，也许今后的学校中个别差异问题会比过去突出，分组教学将有研究的必要。分组教学的方式多达二、三十种，无法在此一一介绍。我们上述所介绍的只是最简便的方式之一。

总之，教师在教学工作中要善于分析自己面临的教学情境：目标和任务是什么？内容属于什么性质，是描述性的知识还是逻辑性的知识，是思维活动还是操作技能？学生处于什么年龄阶段？男女生比例如何？他们来自什么样的社区或家庭，有些什么特点？学校的经费和设备条件如何？教师本人的长处和短处是什么？教师要从教学实际条件出发来选择适当的教学模式和教学方法，并注意创造性地运用它们、发展它们。达到不同的目标，完成不同的任务，教学不同的内容，面临不同的对象等都会有不同的方法或模式。达到同一目标或同样的一组目标，也可以有好几种方法或模式，哪种方法或模式在时间上和经费上更经济，就应遵守经济的原则来加以选择。教师的教学不是一次只能选择一种方法或模式，可以同时选用多种方法或模式交替配合使用。此外，教师可对自己学科在一学期内采用哪些教学模式作整体性设计，使目标、内容、方法、效果的结合在整体上达到最佳状态。这个“最”是相对意义上的，并非绝对的“最”。

思 考 题

1. 为什么没有一种教学模式对教学活动是普遍适用的?

2. 教学模式与教学方法之间有何联系与区别? 教学模式与教学经验之间有何联系与区别?

3. 除本章介绍的教学模式外,其它各章中是否涉及了教学模式? 涉及了哪儿种教学模式? 它们各适用于什么范围?(请将注释中涉及的教学模式一并考虑)

4. 在本章的每一节中任选一个教学模式,试对它们加以比较,指出它们之间的异同点并分析异同的原因。

第十一章 学校课外活动与班级活动[1]

如果说教学是学校实践活动中的主干部分,那么课外活动与班级活动则是它的不可缺少的两侧,也是教师学校工作中的重要构成部分。由于这两类活动具有一些不同于教学的特点,具有相对的独立性,所以我们专设一章作简要的阐述。

第一节 学校课外活动

一、学校课外活动的含义

"课外活动"一词的含义在我国教育学教科书中有不同的理解。有的把它规定为"学校在课堂教学以外有目的、有计划、有组织地对学生进行的多种多样的教育活动。"有的以"课外教育工作"为名称,指的是"在课堂教学工作的范围之外,对学生进行的多种多样的教育活动和教育工作,包括由学校组织的各种课外活动,学校的团队活动以及与学校教育密切配合的校外活动、家庭教育工作等等。"[2] 以上两种对"课外活动"含义的规定,共同之处是把"课外活动"都确定为课堂教学以外的活动,区别之处有二:一是对"外"的理解。前者不包括校外组织的活动和家庭教育工作;后者

① 在学校实践活动中还有少先队和共青团组织的活动。这些活动在内容上和组织上与课外活动、班级活动有交叉之处,也有特殊之点,但因篇幅限制,本教程不再另列章节阐述。作此处理,并非表示这两类活动在学校中无足轻重。

② 以上两种提法引自:王道俊、王汉澜主编《教育学》,人民教育出版社 1988 年版,第 492 页;南京师范大学教育系编:《教育学》,人民教育出版社 1984 年版,第 486 页

则包括了校内外的课外活动。二是前者强调课外活动的目的性、计划性和组织性；后者并未突出这一点。本世纪八十年代中期，我国教学改革的开展涉及到课外活动范围，有些学校在加强课外活动后，教学质量和学生身心健康水平得到提高[①]，引起了全国教育界的关注和有关"课外活动"名称是否恰当的讨论，有人提出用"第二渠道"、"第二课堂"等概念代替"课外活动"，以强调这类活动在学校教育中的重要地位[②]。

无独有偶，在香港，关于"课外活动"的名称也有不同的看法，但他们的分歧点不在"外"的范围大小，而是在用"外"字是否恰当。英语中"课外活动"一词原为 Extracurricular activities，意谓课程之外的活动，这样的名称易引起误解，认为它是额外的活动，从而带来思想上的轻视，因此，有人认为应改为 Co-curricular activities，即"联课活动"[③]，意指与课程内容相关的活动。这里，改变名称的目的在于明确课外活动与课程的关系。

由此可见，"课外活动"这个看起来一目了然的概念，若要清晰界定和取得一致认识还不是一件很容易的事。主要的难点在于范围及性质的确定。在本书中，我们不想用一句话对"课外活动"下一个定义，只是提出关于课外活动范围与性质的几点看法，藉以明确这一概念的含义。

第一，我们认为课外活动中的"课"，指的不是课堂，而是课程。如果是"课堂"的话，"课外活动"一词的英语就应该是 out of class activities。所以，课外活动是指以学科为中心的教学活动以外的教育实践活动。它与教学活动相对，主要不是从活动空间上，而是

---

① 我国首先推出这方面经验的是上海市静安区第一中心小学，具体经验可参阅：康立亚、朱家雄：《为一年级小学生设计新生活》，《人民教育》1983 年第 10 期。

② 具体观点参阅：吕型伟：《关于"第二渠道"的几个问题》，《上海教育》1984 年第 7—8 期合刊；杭苇：《关于"两个渠道"论的若干认识问题》，《教育研究》，1985 年第 5 期。

③ 参阅冯以浤：《香港中学课外活动鸟瞰》，《教育研究》1986 年第 6 期。

从教育内容的结构方式上把两者区分为课内与课外，前者以课程中的学科为单位，内容受教学计划和教学大纲规定；后者不受教学计划明确规定，或者不在教学计划之列，内容不受教学大纲限制，也不一定以学科为核心组织活动内容。所以统称为"课外活动"。课外活动不限于由学校组织，还可以由各种校外文化机构组织或学生自发进行。在本书中我们只论及由学校有意识、有目的、有计划组织的课外活动，故称为学校课外活动。学校课外活动的地点一般在校内，但也有在校外的，凡是由学校组织的课外活动，不管在校内还是在校外开展，我们都称之为学校课外活动。

第二，学校课外活动的时间有分散与集中两类。分散时间一般安排在每天课程教学之余，时间的多少各校不一。集中时间一般安排在周六的下午、传统的纪念日、节日和学校寒、暑假。

第三，学校课外活动的内容和形式呈丰富多彩状。从内容角度看，主要有三类：一类是经常性的、普及性的文娱、体育活动，为调节学生的学校生活和身心健康服务；第二类是部分学生参加的兴趣小组、学科小组或社团活动，这类活动主要目的是发展学生的兴趣爱好与特长，培养学生的独立活动能力。第三类是传统的节假日活动，如国庆节、儿童节、青年节、校庆日、学校文化节等庆祝活动，暑假的夏令营活动等。在组织形式上，以活动小组、社团和班级为主，校际性、全校性、年级性活动为辅，后一种活动通常由校部与全校性的学生组织，如学生会、少先队大队部、共青团委等联合举办。但是，课外活动的全局性安排由学校行政部门负责，班主任或其它任课教师承担具体执行、配合组织与管理学生等方面的工作。

第四，学校课外活动主要由学生自愿选择参加。部分旨在培养某方面"尖子"人才的课外活动小组的成员，通过双向选择确定，学生自愿报名在先，指导教师及有关人员对报名的学生考试挑选在后。以群众性文娱、体育活动为主的课外活动，为了保证学生的

身心健康，一般规定每个学生都要参加，但具体参加哪一项活动由学生自决。

在学校中凡是符合上述四方面要求所组织的活动都可称为学校课外活动。

二、学校课外活动在学校教育中的特殊作用与地位

为什么学校在教学活动以外，还要有意识地组织学生开展课外活动呢？为什么随着学校教育改革的深入开展，课外活动受到越来越多的重视和研究[①]呢？这与学校课外活动所具有的特殊教育作用相关。教育家们对学校课外活动作用的认识也有一个发展过程，这种认识的发展与时代的发展、科学文化的发展，以及由此引起的学校教育办学方针和培养目标的变化密切相关。

从课外活动这个名称和近代学校内早期开展课外活动的实际状况看，它的作用主要是作为正规教学活动的延续和补充，处于辅助地位。在一些课外活动开展得较好的学校中，一般在两个不同的层次上发挥课外活动的作用。第一层次是普及性的，对象是全校学生，内容主要是文娱、体育活动或其它结合形势、纪念日等举行的讲座、报告会、庆祝活动等。在这类活动中，课外活动对正规教学的补充，体现在使学生的身心愉悦、精神得到调节，学校生活丰富多彩，有助于学生以饱满的精神投入到教学活动中去，有利于教学活动的顺利开展。此外，学生在各种活动中，或者获得了一些书本以外的、有关社会或自然的知识，或者需要运用已经学到的知识，或者在某些能力上得到锻炼，总之，学生从课外活动中能受到

---

① 以中国香港地区为例，自本世纪六十年代以来，课外活动已受到越来越多的重视。1983年初，香港教育署宣布承认中学教师在课外活动方面的表现为晋级条件之一，并成立了香港课外活动统筹主任协会。此外，香港中文大学及由政府直接管辖的师范学院和教育学院在80年代中都开设了“课外活动”课，并作为计算学分的正式课程。（资料来源：冯以浤：《香港中学课外活动鸟瞰》，《教育研究》1986年第6期。以下有关香港开展课外活动情况介绍均参阅该文，不再加注。）

一些学科教学中难以提供的教育,体现了补充的作用。第二层次的课外活动是提高性的,对象是学生中部分成绩优秀并具有某一方面特长的人。这类课外活动一般以学科小组、社团或兴趣小组的方式开展,它的“延续”和“补充”作用主要表现在“因材施教”和加速培养尖子人才上。以班级为单位的课内教学较难发挥这方面的作用。这一类课外活动虽然从学生的角度看受益面相当有限,但是,如果有出色的、受学生敬重与爱戴的教师任指导教师,积极认真地开展活动,那么,对国家培养杰出人才和提高学校中相关学科的教学质量都具有深远的意义。如毛泽东青年时代就学的湖南长沙第一师范学校,在开展课外活动方面就是十分出色的典型。该校初创于1908年,1916年成立了“以砥砺道德,研究教育,增进学识,养成职业,锻炼身体,联络感情为宗旨”,“专为补助学校教育而设,不涉及有碍学校规程及教育以外之事”① 的学友会。学友会的会长由校长兼任,总务由学生选举产生,在校长领导下负实际全责。毛泽东在1917—1918学年就担任过这一职务。学友会负有保证各科课外活动开展的责任。当时一师学友会中设:教育研究部、演讲部、文学部、书法部、图画部、手工部、音乐部、武术部、剑术部、足球部、竞技部等十几个开展课外活动的部,各部都有数名教员作指导。此外,学校还积极组织学生参加社会活动、课外农工商实习和以社会调查、采集各类标本为主要内容的“修学旅行”(时间除了学校每学期集中组织一次外,还要求学生结合寒暑假进行)。这些活动不仅使当时一师的学校生活富有新的气息,而且也使学生受到了民主主义思潮的影响,锻炼了活动能力。长沙第一师范学校毕业的学生有不少人成为中国人民解放事业的领袖人物和领导骨干,自然有众多的因素,但学校中崇尚学生自治、积极开

① 《湖南第一师范校史》,该书编写组编,上海教育出版社1983年版,第59页。以下有关一师开展课外活动的材料均取自此书。

展课外活动，对他们青少年时代的成长无疑产生过积极影响。不过，像长沙第一师范这样重视课外活动的学校在当时是为数很少的。对于大多数学校来说，当时由于在认识上强调课外活动的辅助地位、课堂教学的延伸和补充作用，又无严格的、明确的要求，所以课外活动实际上并没有得到重视和认真开展，其作用发挥也就十分有限了。

当代，普通教育中课外活动的作用与地位问题再次被提出。如在我国，八十年代初的教育改革就涉及这一方面，并出现了如上海市静安区第一中心小学、上海市育才中学、市西中学、北京市景山学校等一批注重发挥课外活动作用的学校，而且开展了对课外活动作用和地位的理论上的讨论。1986 年还召开了全国性的中小学课外活动的研讨会。1986 年公布的《义务教育全日制小学、初级中学教学计划（初稿）》中，第一次把课外活动正式列入总计划，并在说明中指出："小学、初中的课外活动列入教学计划。各地应努力创造条件，有计划、有组织地开展科技性活动、学科性活动和文娱体育活动，以及组织参观访问、社会调查等社会实践性活动。"① 这意味着学校课外活动在学校教育中的地位以行政法规的教学计划的形式被正式确立。

与八十年代之前相比，对学校课外活动在学校教育中的特殊作用与地位的认识，主要发生了如下几方面的变化：

第一，强调课外活动在促使学生全面发展中的重要作用，把它视为学校教育活动整体中的有机构成，实施"五育"的又一渠道。同时，还强调它对学科教学改革的促进作用，不再满足于仅仅起"延续"与"补充"的作用。如有不少人认为，学校要保证课外活动的开展，就必须改进教学，减轻学生负担，减少部分课时，这是课外对课内促进的一个新的方面。也有人认为，课外活动可以成为教

① 引自瞿葆奎主编，陆亚松、李一平选编：《教育学文集·课程与教材》上册，人民教育出版社 1988 年版，第 732 页。

育改革的突破口。

第二，突出课外活动在培养学生自主能力和探索意识、创造能力方面的作用，要求教师在活动中注意这两方面的训练。在强调学科教学的分科性、基础性的同时，要求课外活动体现综合性和补充新的知识与信息。这样，原来强调的课外活动对学科教学的“补充”、“延续”作用的含义有了新的解释，增添了时代的色彩。

第三，在普及层次的课外活动中，一方面强调通过加强计划性和内容设计的多样化、系列化，使每个学生都能真正从课外活动中得到收获，找到发展自己特长的合适领域。其中尤其强调了不应剥夺“差生”参加课外活动的权利，相反，要通过课外活动发现他们的长处与才能，为他们提供成功的机会，树立自信心，进而转变他们对学校教育消极抵制、对抗的心态，实现后进生的转化。另一方面则强调通过课外活动帮助学生学会利用闲暇时间①，培养健康的兴趣爱好，了解社会，热爱生活，抵制社会文化中落后、消极因素的影响，使青少年成为建设社会主义精神文明的一支富有生气的积极力量。也就是说，要使课外活动不仅在校内，而且在校外，在社会上也产生教育影响，把学校的课外文化生活与社区的文化建设联系起来。

第四，在提高层次的课外活动中，强调早出人才、多出人才，而且把培养人才与办出每个学校的特色联系起来，使课外活动成为塑造学校“个性”的一种手段。

上述四点，从强化、更新、增添和拓展等不同方面突出了当今课外活动在学校教育中的特殊作用和地位。实际上课外活动已涉及到了学校教育活动的整体格局，各类活动的相互关系，所以对学校教育改革具有整体性价值。这些观点的提出，也反映了教育工

---

① 1983年的一份关于犯罪青少年的调查中提供了这样的资料：在130名犯罪青少年中，87%的人是在闲暇时间作案的。他们说，不怕累，就怕闲，闲下来无事可干，就要出乱子。这从反面告诉我们，有一个健康的兴趣爱好对于个人生活的意义。

作者和理论研究人员对课外活动期望值的提高，以及要求打破学校教育活动中长期保持的过分强调教学的传统结构和使学生个性得到健康、充分发展的愿望。

三、教师与学校课外活动的开展

人们对课外活动的重视和期望值的提高，势必不仅要求学校领导，而且要求每一位教师对学校课外活动有更多的投人。如在香港，中学教师一般都要负责一至二项课外活动，每周需花费2至3个小时。在内地一些课外活动开展得较出色的学校，教师付出的劳动时间和精力还要多些。事实上，在学校领导对课外活动的意义有了足够认识和作出全局性安排后，在学校提供了必要的活动条件，如时间上的保证、必要的资金、场地和设备等以后，课外活动能否顺利开展，取决于教师的态度与能力。

教师在课外活动中主要承担两方面的任务：

第一个方面是事先独立地或者与学生一起统筹计划某一方面课外活动的内容。如班主任要安排好以班级为单位开展的课外活动内容，社团或学科小组的指导教师要安排好至少一学期内本社团或小组的主要活动内容。课外活动由于没有统一的大纲要求，所以，能否作好一学期，乃至更长时间的活动计划显得特别重要。

班主任是否能作好课外活动的计划，关键在于对学生兴趣爱好一般倾向和个别差异的了解，设计时就注意高教育于学生喜闻乐见和生动活泼的活动中，值活动本身具有吸引力。

为此，班主任对当代青少年除完成家庭作业外的课余活动的内容与方式，要有一个基本的认识和了解。特别要注意学生中现在在“时髦”什么，更重要的是要认识为什么这些东西能“时髦”起来。根据一些调查资料和观察所得，在城市中，中学生的课余活动平时还是以文化、娱乐活动为主，其中观看各种电视、录像，听流行音乐，跳舞，读畅销小说（男学生喜欢读武侠、推理小说，女学生喜

欢读言情小说)，玩电子游戏等项目，是众多学生喜欢的活动；除此以外，学生还喜欢参加各种体育活动。在寒、暑假中，旅游常成为向往的活动。他们所追求的时髦，一般来说受两方面的推动：一是为了显示自己所属的一代人与父母辈的不同情趣，如以流行音乐、迪斯科舞对古典音乐、民族音乐，以通俗小说对古典文学，以文化娱乐活动中的高消费对勤俭节约等；二是受活动本身的特点，如新颖、富有刺激性或挑战性，能显示自己的力量，活动难度不大，易掌握、易参与、能承受等左右。我们认为这两点在班主任安排课外活动时都应注意到。对于前一点既应尊重又需引导，每代人都有自己独特的文化认同，这是必然的，也是需要的，它是由时代不同的节奏、主题、发展水平塑造出来的，其中必有合理因素，所以教师应给予必要的关注与尊重。但是，时代中风行的东西未必都是进步、合理的，更未必都有益于青少年的身心健康，而且文化本身的历史性、民族性还要求继承。当学生缺乏鉴别能力时，教师有责任帮助和引导学生作出鉴别，当学生缺乏对传统文化的接受和欣赏能力时，教师同样有责任提供帮助。有没有这样的引导和帮助，正是学校课外活动与社会上因各种目的、由各种社会力量推动的文化活动的区别，学校在满足学生身心健康需要的同时还要丰富他们的需要和提高需求的水平。对于上述两点中的后一点，教师更应尊重，因为这主要是由学生的年龄特征所带来的，课外活动的内容与形式，要做到对学生富有吸引力就不能忽视这一点。否则，教师辛辛苦苦搞了许多活动，学生依然会说没劲、没意思，这样必然达不到预期效果，活动也不可能持续开展。

在对待学生兴趣爱好的个别差异方面，一般来讲，学术型、科技型、艺术型的学生与相应的活动不易被忽视，因为这些学生的才能容易在学校生活或各种竞赛活动中显露出来；较容易被忽视的是一些没有突出才能和明显兴趣爱好的学生，他们也许在班级中还占有相当数量。班主任要费一番心思为这些学生创设活动的机

会，发现或培养他们某一方面的兴趣。一般地讲，欣赏性、收藏性、实用性、服务性的活动是他们有可能参加的兴趣小组活动。在学校课外活动类型的"总谱"中，不要忽视这些小组的生存权利。

社团或兴趣小组的指导教师在对自己负责的这部分工作进行总体性设计时，除了与上述对班主任的要求有某些共同之处外，需要把握的原则是：要让参加小组或社团活动的成员看到活动成果，使小组活动的成果在全校、全年级，即更大的群体范围内得到展现、承认和赞赏。因此可以以某一阶段需达到的成果目标为中心设计活动，如把参赛、演出、展览、讲演会、举行服务周(日)等作为中心目标，设计、安排每一次的活动内容。这种明确的、可捉摸到的目标，为小组争荣誉和显示自己才能的要求，能成为活动的一种激励因素、小组的一种凝聚力和生长力。当然，这要求作为统筹课外活动全局的学校领导，为每一个课外活动小组、社团提供展示他们成果的机会，珍视他们那些也许在成人眼里不过是闹着玩的"成就"，把每一次的"展示"都看成学校的骄傲。这种成果的展示，如果能扩大到校外，包括吸引家长和其它社会人士参加，获得他们的承认和赞扬，就会产生更多、更大的教育影响。此外，指导教师在安排活动时，少量组织一些访问有关的知名人士，举行社团、活动小组间的联谊活动，会给活动注入兴奋的因素和添上人文、社会交往的色彩，使课外活动有自己独具的魅力。

教师在课外活动中承担的第二大方面任务是活动过程中的组织与指导。

各种不同规模和内容的活动对组织工作有不同的要求。但是，共同需要注意的是要使参加活动的学生都确实参与活动，有明确的任务与责任。合作性的活动还要关心分工与协作。每一次课外活动尽管不像课堂教学那样环节清晰、首尾呼应，但是也应做到活而不乱、有始有终，而不是闹哄哄、随随便便。每个小组、社团都需要有一些经大家讨论制订的简明、合理、可行的制度，参加或退

出小组要有一定的手续。这样,可以从管理的角度为活动的正常开展作出保证。社团和活动小组的成员由于来自不同的班级(或年级),所以要选举学生负责人,有时还需要确定小组中同一班级、同一年级的负责人或联络员,以保持联络畅通。在课外活动的组织方面还须特别指出的是,由于课外活动的课余性质与自愿参加的原则,每次活动的出席率可能有较大的波动,尤其是在活动初期,或一两次活动未能产生预期效果之时。这就对课外活动的组织工作提出了特殊的要求:一是每次活动都要考虑到在成员缺席较多情况下的预备方案。不能随便取消一次活动,也不要让出席者失望而归。不然,参加活动的人员势必逐次减少,直至小组或社团解体。二是当发现缺席人数较多时,指导教师应深入了解、分析原因,迅速作出相应的调整(包括时间、内容、形式、组织、人际关系、指导力量乃至家长工作,等等),以提高出席率。较高的出席率是社团、小组课外活动生命力的象征和基本保证,指导教师在活动中要十分关注它的稳定性。自然,我们在此强调的是社团、小组成员的出席率,而不是小组成员绝对数量的多少。为了增强学生选择某类活动的坚定性,可允许学生在最初阶段有两个选择,学校也应向学生介绍各种课外活动小组的内容与特点,在经过2—3次活动以后再要求他们作出抉择。一般认为,学生参加课外活动小组的组数以单一为好,过多的活动不仅可能造成部分学生负担过重,也会影响某些活动组的出席率。从根本上来讲,让学生参与课外活动的组织和管理,提高活动质量,是提高课外活动出席率的最重要且有效的措施。

教师在课外活动中对学生的指导是多方面的,除了与括动内容有关的知识、技术的指导外,还有独立探究,包括观察,发现问题,批判性思维,搜集、分析资料,调查研究,实验研究等能力的培养;综合运用学得的知识解决实践中发生的问题的训练;以及组织活动、自我管理、社会交往等独立工作能力;克服困难,自力更生,

虚心求教，相互合作，正确对待成绩、荣誉和失败等道德、心理品质方面的训练和指导。此外，在一些有可能发生危险性事件的机械操作、化学实验等课外活动和某些体育活动中，教师要特别注意安全教育，做好防范、保护工作，杜绝意外事故，对学生的健康乃至生命负责。由此可见，虽然对每个教师来说，指导学生开展课外活动的时数要比教学时数少得多，但由于课外活动中学生积极活动量的增加，各种能力培养要求的提高，学生对课外活动期望的多样，以及没有系统的教材和大纲，他们在指导上花的力气并不少，而且有相当的难度。

教师在课外活动中的指导，主要不是采用课堂教学中常用的讲授和课后作业批改的方法，而是采用启发、咨询、建议、讨论、答疑、活动过程中的巡视与个别指导、活动结果的评析、共同制订活动方针和计划等方法。以学生的活动为中心，从学生实际水平和能力出发，特别注意学生之间的个别差异，不用固定的模式去改变这种差异，使参加活动的成员个性和才能得到发展等，是课外活动中选择和设计方法的指导思想。在这方面，杜威的“做中学”、以作业为中心的教学设计等观点，具有一定的运用价值。我国伟大的人民教育家陶行知先生的理论与实践也具重要的指导意义。那就是教与学都以作为中心。

教师若要出色地完成组织和指导学生课外活动的任务，必须作多方面的准备与努力。首先，教师至少要在某一方面具有特长或兴趣爱好，有能使学生叹服的“绝招”，这是指导教师的地位能否在学生心目中真正确立的保证。自然，这不能到当了教师以后再开始培养，而应在就读师范院校时，未来的教师在学习“正业”的同时，就须注意这一问题。其次，要对自已指导的活动领域有足够的、超出于学生的了解，包括历史与现实，知识与人物。这样才能发挥咨询的作用。此外，还要调整与学生的关系。在课外活动中，师生间的交往更具平等、合作、相互尊重的特点，学生的年级越高，

就越是如此。教师在发挥自己的指导作用时，更要注意观察、发现学生在活动中的实际状态，包括从心态到事态，以便指导到点子上，而不是乱指挥。课外活动也要求教师有比课堂教学更强的组织能力，并能促使师生关系的融洽和亲近。为了丰富和积累课外活动的内容和经验，为了深入开展有关课外活动的教育研究，教师还需注意搜集有关资料和认真记录、总结自己所指导的课外活动，不断提高活动质量。由此可见，课外活动对于提高教师自身的素质和教育能力同样是重要的，在对教师培养的意义上，课外活动具有在课堂教学中较缺少的、不可代替的独特作用。所以，无论是从学校教育实践活动的丰富、完整，还是从学生身心全面发展的需要出发，无论是为了培养出更多具有特长和个性的学生，还是为了提高教师的教学、教育水平，我们都不应该小视课外活动。

最后还要论及的是，搞好课外活动除了学校领导重视和教师努力以外，还要依靠多种社会力量的支持。其中，社会各种文化机构和团体更应给予大力的帮助。它们可为青少年提供优秀的读物、广播节目和电视节目、杂志与报纸、剧场与游乐场所；专业艺术团体，如交响乐团、京剧团等为青少年作教学式的演出；派出少数专业人员定期或不定期地指导学生社团的活动等，都是受学生欢迎的、有效的措施。学校要主动争取有关部门，包括家长的支持，社会也应把学校课外活动的开展看作社会精神文明建设的一个组成部分，主动加以关心。目前，我国中小学课外活动开展的实际状况还不是令人满意的，只有多方努力与合作，才有可能在较广泛的范围内使我国中小学的课外活动正常、蓬勃地开展起来。

第二节　建设与发展班级集体的活动

一、建设与发展班级集体的意义与目标

班级是学校中开展各类活动的最基本且稳定的基层组织。学

生自进入学校的第一天起就被分配到一个班级中去,大多数学生就一直在这个集体中渡过某一阶段的学校生活。被分配担任班主任工作的老师,承担着对全班几十个学生健康成长的全面责任,其它的任课教师也总是具体担任某一或几个班级的学科教学工作。这些教师构成的小群体与自己任课班级的学生发生着更密切的关系,对他们的成长从不同方面产生或长或短、或大或小、或深或浅的直接影响。学校行政对学生的要求也是要通过班级工作贯彻执行的。因此,可以说,学校的任何工作都离不开班级组织,每一个学生的成长离不开班级组织,教师对学生的教育影响也离不开班级组织。班级集体的建设与发展是学校实践活动中具有提供基础性保证意义的工作,班级集体是教师对学生产生教育影响的重要助手和中介因素。

在本教程中,我们把为建设和发展班集体而开展的各种活动简称为班级活动。也就是说,我们从目标的角度来界定班级活动,而不是把是否以班级为单位开展活动作为标准。如果以后者为标准,那么教学活动、课外活动都有可能属班级活动,这样,三类活动就难以作出较清晰的划分了。从教育价值来看,班级活动与其它两类活动既有共同之处,又有相异之点。共同之处是都为教育任务的完成,学生身心全面、健康发展和个性的形成服务,区别之点在于班级活动的重点是学生思想品德的健康成长,社会交往与适应能力的培养以及学生自我教育能力的培养。班集体的建设与发展将为学生提供学校中良好的心理环境,来自群体的推动与制约的力量。概括地说,班级活动具有鲜明的伦理和心理价值。在社会主义社会中,形成学生的集体主义观点本身就是德育的重要任务,这使班级活动的结果具有直接服务于思想品德教育和为完成其它教育任务提供保证的双重意义。

为了阐述班级活动的内容和方法的选择,先要明确建设和发展班级集体的基本目标。

第一，从组织上看，班级应形成分工明确、互相配合的一支精干的学生干部队伍。他们能在班主任指导下完成自己承担的工作任务。在初中阶段，班级中有两套学生干部班子，一套是班级干部，一套是少先队干部。高中阶段后者由共青团干部代替。除此以外，一个班级中还可能有若干担任全校学生干部的学生。这些干部大多不兼任班干部，但通常对班级工作产生影响。在一个班级工作能有效开展的集体中，分管某项工作的班级干部周围通常还有一些可以依靠的骨干分子，如学习委员依靠各学科的课代表；文娱、体育委员依靠文娱、体育积极分子等。同时，班级中的基层组织——小组与小队也有较强的、具有独立开展日常和小型活动能力的组长与队长。

第二，班级形成常规活动的制度并切实发挥作用，日常班级工作能正常、有条不紊地运转。即使在班主任不在场的情况下，班级日常工作也不会发生混乱。

第三，在全校性的评比、竞赛中，班级总有若干获奖项目或有值得全班同学骄傲的明星，在全校性活动中表现出群体意识和群体力量，有集体荣誉感。

第四，班级形成良好的风气，包括有正确的舆论；同学之间能互相帮助、互相学习；班级成员能为集体出力，有较强的参与意识和主人翁感，民主协商气氛较浓。对中学高年级的班级来说，还应该有较丰富的班级精神生活，成员之间能进行较深层次的思想交流。

第五，班级成员对班集体有依恋感。他们感受到集体对他们的关心与尊重，体会到能从集体生活中获得新的知识、友谊和实现自己的某些心愿，从而愿意并努力使自己成为对集体有所奉献的一员，在集体中追求个人的发展。因此，集体及其成员都呈现出蓬勃向上的趋势。

以上五点的顺序也基本反映了班集体建设、发展过程中的不

同水平。其中,后一水平的实现均以前一水平的实现为前提。因而,一个理想的班集体的形成应以这五方面都得到满足为基准。

二、班级活动的类型

班级集体的建设和发展是通过各种活动实现的。组织、开展相关活动构成了班主任工作的重要内容。认识班级活动的类型有助于班主任对班级活动全局性的了解与设计。

根据班级活动的时间分布,我们可以把它分为日常性的班级活动和阶段性班级活动两大类。下面分别说明每一类活动的主要构成及其作用。

1. 日常性班级活动。

如果把班级比作一个有机体的话,日常性班级活动就是每天或每周都要进行的、为维持班级有机体正常运转所必须的活动以及班级内自发进行着的活动,主要包括下列几项:

(1) 班级晨会与班会。

晨会和班会一般都列入学校课程表,晨会每日都有(时间约15—20分钟),班会与团、队活动每周都安排1课时。这样的安排保证了班级活动的基本时间,保证了班主任与学生的特殊接触和基本的共同活动时间。

对于晨会和班会,有人会因为它的经常性而不予重视,甚至还视为一种负担。未经认真考虑,随意式或应付式的晨会与班会,在学校中确实也并非罕见。但是,忽视了这两个会,实际上是丢弃了具有"滴水穿石"功能的教育机会,是一种重大的损失。事实上,人们常常可以从一个班级的晨会、班会的质量、风格,看出班级集体的面貌和发展水平,看出班主任对待班级工作的基本态度。

有经验的班主任对晨会内容的安排一般分为两个方面,一个方面是固定性的项目,另一方面是临时根据需要增加的内容。固定性的项目反映了班级和班级成员学校生活的经常性需要。如:

每周班级工作布置和小结，一周里的国内外、市内外、校内外、班内外新闻集锦，每周一书、一文、一歌、一谜的介绍或欣赏，每周清洁卫生检查与评比，等等。这些项目各自安排在一周的哪一天可相对固定。这类晨会活动不但不应该让班主任唱“独脚戏”，也不能只由少数几个学生包干，而应该采取轮流方式，尽量让每个学生都有为晨会作贡献、在晨会上“亮相”的机会，而每一次个人“亮相”的背后，最好都还有某一小群体的支持和期望。这样，晨会的固定项目的价值，就不只是向学生传递一定的信息、丰富班级生活以及实现师生间的沟通，而且有助于班级内基层集体——各种小组或小队的建设，也有助于每个学生能力的锻炼以及与组、与班级集体的沟通。

具体地说，可以采取下述两种轮流的方式：一种是与值日制相结合的轮流。现在中学里较多采用的是以个人为单位的班级学生轮流担任值日的制度。值日员可兼任晨会主持人。如果班级初建时对学生情况还不太熟悉，可每天安排两个值日员。如果把值日制改为由小组（或小队）为单位承担，每组值日一周，那就不仅有利于学生个人的锻炼，而且有利于小组集体的形成。小组可以集体或分工为晨会作准备，每个项目选择合适的成员，代表小组轮流担任该周的晨会主持和值日。为了鼓励学生投人活动，班级还可以在半学期或一学期左右，进行最佳值日小组和优秀晨会主持人的评比。另一种轮换方式可与兴趣小组相结合，即某些项目让有关兴趣小组承担，一段时间后也开展评比。无论哪一种轮换，其最主要的目的还是为了让每个学生都投入到班级的日常工作中来，所以都要坚持为每个学生提供主持晨会的机会。在固定项目中，有些还是必须由班主任承担的，所以班主任也是主持人之一。在这些制度建立的初期，班主任在指导方面花的功夫，也许会比自己主持还要多，效果也不一定好。但这是一种可以获得更多、更重要价值的付出，是学生在成长过程中表现出的不成熟。班主任可随着

学生和集体水平的提高不断提出新的要求。

晨会中临时性的内容是无法预先设计的，一般总是与形势、班级内的突发事件、学校某些临时性的要求相关。晨会在总体上应给学生清新、简洁、有内容、愉悦的感受，它安排在一天之晨，有可能影响学生在随后活动中的情绪。

班会每周1次，每次的规定时间为1节课。班主任在开学前制定的班级工作计划中，常根据学校工作总计划和班级实际情况，对一学期班会的内容作大致的规定：其中一部分由学校统一安排（校会也安排在班会时间，各校所占比例不同），一部分根据学校或少先队大队部、共青团团委的中心活动决定，如对学生进行国情教育、开展革命传统教育、学习雷锋等。第三部分则根据班级的具体需要决定，是班主任考虑的重点。但是不管哪一部分，其内容都应体现和触及到班级集体及其成员生活中的兴奋点，由班级内部生活自生的和由外部环境影响而生的兴奋点。如果做不到这一点，班会就会在学生心目中黯然失色。从内容主题的角度看，班会与德育直接相关的较多，但不同年级还有一些与年龄阶段、年级段相关的独特内容，如初中一年级的有关适应中学学习生活的教育，青春期教育，毕业班的就业指导，进入高一级学校的专业选择指导等。这也是班会内容安排上需考虑的一个因素。班会的内容应帮助学生解除精神上的迷惑、忧虑与不安，给他们力量与榜样，催他们奋发向上。

班会的形式十分多样，有很大的选择余地。一般说来，形式的选择主要考虑两方面的因素。一方面是与班会内容及主题的适应性。例如有关伦理性的教育内容，当学生对同一事件或问题，有各种不同看法、评价，甚至有尖锐对立时，可采取讨论、辩论等形式；如果目的是为了树立某种学习的榜样，则可采取报告会、讲演、访问、读书评论、编演反映先进事迹的节目或者组织学先进的相应实践活动；如果是为了总结、发扬班级集体与学生在一个阶段或一学

期中取得的成绩和先进事迹、先进思想，可采用汇报会、作业与成果展览会等方式；如果主题是促进学生间、师生间的相互了解和感情交流，则可采用联欢、游园等形式。另一方面是考虑活动形式对学生的吸引力和为学生提供的积极参与面。这就要求顾及到每次班会，尤其是相接的几周班会形式上的变换，寻找在同样能为内容服务的前提下活动形式的新颖性。尽管每周都有一次班会，但未必每一次班会都要更换主题。可以围绕同一主题开展一系列活动，把教育影响不断扩大、不断深化。在形式上则可有静有动、有分散有集中，使一学期班会在节奏上有张有弛，为各种类型的学生提供积极参与的机会。

班会能否对班集体的建设和发展，对每个班级成员的成长产生积极的影响，在很大程度上还取决于活动的组织和准备工作。成功的班会不是只在班会课上才表示出它的存在，在其它的时候就毫无影响。相反，它会成为学生一段时间里课余生活中思考、谈论、忙碌的中心，学生不仅在班会上，而且在准备的过程中形成团体意识、合作关系，加深相互的认识与感情，体验为共同目标工作的欢乐，找到自己在班级中的位置，并且不断进行相互教育与自我教育。在组织和准备过程中要遵循的最重要的原则，就是在最大限度内吸收学生参加准备，并在整体上达到和谐与有效。事实上班会准备的全过程，从计划的确定到主题的选择，形式的创造，各项具体任务的承担，会场的布置，都有必要、也有可能让学生参与，教师是一个协调者、组织者、建议者，只有当学生感受到这个班会是我们集体的共同创造时，只有在有了哪怕只是一次由他们自主的成功班会以后，班级集体的形象、生命力才会在集体成员的心中存在，甚至会成为保持终身的美好回忆。

目前，在我国中小学中，对晨会、班会的重视程度有所提高，但还有不少问题。把它们变为通知、训话的时间，补课、做作业的时间，这些现象还为数不少。还有一种偏差是只让少数人，甚至主要

是由班主任指挥、承担任务。造成这种偏差的主要原因是,教师把完成晨会、班会看作主要目标,忽视了这些活动作为建设、发展班级集体的手段的重要价值,并且低估了大部分学生的能力与积极性,低估了学生积极参与活动本身独具的教育价值。说到底,与教师的教育观、教育学素养直接相关。

(2) 值勤。

值勤活动有两种。一种是前面已经提到的班级内部值勤,每天由1—2名学生轮流担任;另一种是班级派出成员担负全校性的值勤任务。一般由校内中、高年级的班级轮流承担。校内值勤有时也带有荣誉的性质。

值勤是一种学生集体的自我管理活动。它不仅是维持学校正常教学、教育秩序的一种手段,也是培养学生能力,开展相互教育与自我教育,建设和发展班级集体的经常性手段。由于主要采取轮流制,有可能使所有的学生都得到锻炼,并帮助他们形成集体观念。

班内值勤者——值日生的具体职责在不同的学校和不同的班级中有不同的规定,其实际承担的责任和权力的大小相差甚大:有的犹如当了一天的小班长,班级内一天的主要事务都由值日生承担:清晨打开教室门,擦抹讲台、桌椅,在黑板上写下当天的日期与天气预报、课程、临时通知,收发作业本,作晨会主持,向教师报告班级出席状况,帮助搬拿教具,维持班级正常秩序,放学后打扫清理教室,写值日生日记,最后关闭教室门窗。有的班值日生的任务却较简单,主要是报告出席人数、打扫清洁卫生。这种差异实际上反映出对值日制度教育意义的认识差异。我们认为,值日生应该承担起在这一天中班级管理和为同学服务的责任,对班级管理和服务的实践与体验,可以帮助学生从另外一个角度认识班级集体,体会到在自己每天的学校生活中,怎样享受着别人的服务和管理人员、服务人员工作的辛苦,认识到秩序与纪律在集体生活中的不

可缺少，同时，用自己的行动为集体作出贡献。这种细水长流式的、实践性的制度的执行是一种无声的集体主义教育。因此，教师应该作出在可能范围内值日生的权利和义务的明确、可检查的规定。定期进行最佳值日生的评比，发扬学生在值日活动中的主人翁精神和创造精神。在一个班级建立初期，班主任应制定明确的值日生职责和基本工作项目（日后可根据实践情况修改），并让全班学生都知道。其中关于值日生日记一项，还需指出记载的基本栏目，除了事实部分以外，最好还应有表扬、批评、建议以及工作自评等具有评价性和建设性的栏目。完整、连续的值日生日记是班级日常生活的记载，对教育研究来说，将提供学校班级生活的第一手研究资料。学生担任班级值日期间的表现，为班主任提供了观察每个学生并进行比较的机会，这些表现也应成为教师评定学生品德操行的依据之一。为了使班内值勤制度正常运转和具有教育价值，教师需加以关心、指导与检查，也可让能力强的小干部率先值勤，树立具体榜样。这是在开始建班的时候尤其要注意的问题。

全校性的值勤不可能全班学生在同一次中全部参加，只能由部分学生代表班级执行任务。这些校值勤员可以按小组轮换担任，也可以由全班推举产生，带有荣誉性。校值勤时间一般以周计算，它除了具有班值勤同样的价值以外，还具有塑造班级在学校中的形象和建立声誉的作用，并且有助于培养学生关心、了解学校状况，为学校建设，尤其是良好校风建设作出贡献的学校主人翁态度。由于全校性值勤为学生提供了更广泛的活动范围和更多、更复杂的具体问题，需要全体值勤人员的分工合作，所以对学生工作能力、创造能力和责任感的提高，更具有积极作用。成功有效的全校性值勤，还将使学生体会学校某些管理制度的必要与合理，提高遵守制度的自觉性。所有这些，不仅有助于班集体的形成与发展，而且有助于校集体的形成。

在全校性值勤中，班主任与校领导要突出两方面的要求：第一

是突出个人行为所具有的代表班级的意义，使学生清楚地意识到个人的行为给自己所属群体带来的影响，同时要求班级群体从具体行为和精神上给值勤人员以支持与关注。这种双向的依存与正影响，对个体社会责任感的形成和集体亲和力的增强具有重要价值。第二是突出值勤人员行为对学校大集体的价值。例如，要求学生值勤时对低年级学生给予照顾与帮助，为学校至少做一件带来实际效果的事情，对改进学校工作提出合理化建议，向校部领导及时反映值勤时发现的问题等。学校值勤制度同样要求制定得具体、合理、可行且能够检查，所有项目应作好记录、评分，一定时期后选出先进值勤队。各班的值勤状况可作为评先进集体的依据之一。

认真搞好学校中各种值勤活动，使"集体"、"管理"、"服务"等词的意义，在学生头脑中不再是空洞的语言，而是实实在在的行为、事情和真切的感受。作为教师，不能仅仅从分担教师管理学生任务的实用角度对待学生值勤，而应自觉地把学校、班级本身看作是为学生提供的经常化的实践机会和场所，用以培养学生的社会公益观和为他人服务的精神，并努力使这样的实践做到持之以恒，富有实效。

(3) 班级自办报刊等舆论宣传活动。

班级集体形象和良好风气的形成要靠实实在在的行动，也要靠舆论宣传。通过舆论宣传，使班上好的、先进的思想与行为得到肯定、发扬；使个人感受到集体对每个人成长的关注；使学生相互激励，多多发现他人的长处，在增强自尊、自信的同时，不断从自己生活的集体中吸取继续前进的力量。从另一角度看，班级舆论的形成也是集体自我意识形成与强化的过程，是集体成员共塑集体精神形象的过程。个人对集体的关心、热爱、奉献也与对集体形象和价值的认识密切相关。因此，在班级生活和班级集体形成过程中不能没有舆论宣传活动。

舆论宣传活动有经常与集中之分。在这里,我们论及的是经常性的舆论宣传活动,它是班级日常活动的组成部分。作为班级舆论宣传活动的正规阵地主要是黑板报、墙报、班级内部学生自己创办的周刊(或月刊)等各种班级报刊。校部创办的报刊和学生组织的校广播台也是班级可以利用的舆论阵地。

各种班级自办报刊的内容主要涉及下列几个方面:

第一,班级内一个阶段的奋斗目标、中心任务,以及围绕目标、中心任务各方面开展活动的动态报道。它的作用是使班上每一个学生都有可能了解班级集体现时的追求和状态,思考自己的思想及行为与班级要求的关系,关心这些目标的实现,同时也造成一种气氛。为了加强班级的某种气氛,还常常用教室内的环境布置加以烘托,使学生进入教室就能感受到置身于一个独特的、有一定气氛的群体中,产生群体认同感。学生也常常以自己班级的某种独特布置和气氛而感到自豪。班级的状态也是不同班级学生之间谈话时经常涉及到的题目:我们班最近在做什么,有劲没有劲,等等。此外,由于目标、活动状况得到及时报道,使组与组、班级成员之间以及班级各项工作之间有可能相互促进。

第二,班级成员对班级工作的建议,以及对已经进行过的活动的反响,包括体验与评价。这是吸引学生参与班级建设和提高参与能力的手段,也是强化班级活动的心理效应,加强学生思想交流的手段。对于中学高年级学生来说,获得对班级共同活动表述自己意见和评价的机会本身就是十分重要的,他会从这种活动中感受到自己思维的力量和对班集体发展的责任。

第三,班级成员在各方面取得的成绩展示,“好人好事”的表扬和对班内不良倾向、现象的批评。这些活动能使班级内的正气得到支持与发扬,体现出班级集体对每个成员成绩的尊重。表扬与批评能否在学生心中产生反响,取决于事实的确实性和“公平”原则的体现,即不管事情是平时表现好的学生做的,还是差的学生做

的，凡是好事都应得到表扬，凡是不好的事，都应批评，一视同仁。此外，还应扩大表扬的方面：不要仅仅注意学习上取得的成绩，盯着几个突出的成员，也不要局限于学生校内的表现和在公众场合、人人能看见的情况下的表现。为了把批评和表扬引入深层次，可以作评论与分析，但评论与分析也要基于事实，入情入理，不是凭空拔高或者乱扣帽子。适当地进行表扬与批评，会对学生的自我要求以及自我教育能力的发展产生直接的影响。

第四，就学生普遍关心的、具有教育意义的某个问题开展讨论。它的作用类似主题班会，但它采取的是书面形式。正因为如此，有可能使学生较深层的、内在的想法得到表露与交流。自然，笔谈能否谈起来，取决于选定的主题学生是否真正感到有兴趣和有讨论的价值，是否可从多种角度开展讨论。除以上内容外，还有一些属知识性、娱乐性、文艺性的内容，它们能给班报增添生动活泼的色彩和吸引力。

班级自办报刊的多样化，不仅可使班级集体的面貌得到多角度和多层次的、经常和及时的反映，而且能吸引更多的学生参与班级的舆论宣传活动，在参与过程中了解自己的班级和同学，奉献自己的才智和力量，形成并感受集体的温情和特色。只有当个人能理解、尊重、欣赏、喜欢集体中的成员，而且自己也得到相似的"待遇"时，集体才会对每个成员具有情感上的吸引力。班级自办报刊的办报人员和稿件的来源可采用固定专栏负责人、邀请班级记者、特约稿件、自由投稿以及班内不同小组轮流出版等方式。班级自办报刊若能有意识地组织来自教师或家长的特约稿件，对加强学生班集体同相关成人的联系与沟通会产生积极的效应。

有意识地向学校报刊和广播台提供反映本班情况的稿件，同样有助于提高班集体的荣誉感和凝聚力。不管是班内还是校内的自办报刊，只有在与学生的现实学校生活贴近且具有启发、引导作用时，才能吸引学生，产生教育效益。

(4) 班内不同层次的人际交往。

生活在同一群体中的学生之间以及教师与学生之间,为了完成共同的任务,加强相互的了解和思想、情感交流,经常进行着不同层次的、多种性质的交往活动。提高班内交往活动的质量,是完成各项教育活动任务的需要,也是形成班级集体的需要。

交往的发生有两种情况。一种是在完成教学、课外活动任务时所发生的各种交往。它主要以手段的方式存在,处在隐含的状态,有时还不都被交往双方明确意识到,只是自然而然地进行着。在另一种情况下,交往本身成为活动的目的,也就是说,人们为满足不同交往需要而进行的接触与活动。在这种活动中,做什么、谈什么是次要的,和谁在一起做、一起谈,希望通过做或谈双方建立起怎样的人际关系则成了主要的了。关于教学等活动中的交往,我们在前面已经谈及了。教师对这类情况下发生的交往的性质与价值的自觉意识,努力提高它的质量,自然对班集体的形成和学生的发展具有重要的意义。我们在这里分析的是以交往本身为目的的班内人际交往,它也是日常班级活动的重要构成。

每一个人在生活中都有与他人发生情感联系和交往的需要。在班级集体中学生的交往需要与交往活动表现出多种层级和多种性质,十分错综复杂。这些交往对形成集体来说,是具有积极意义的,也有带来消极影响、甚至起破坏作用的。班主任一方面应该了解班内学生交往的动态,帮助形成班级内部团结友爱的人际关系,另一方面要努力与班内学生建立信任、合作的人际关系。情感是把集体成员联系起来的无形纽带。如果一个学生与班级内的任何成员都没有真正的感情上的交往与联系,他就不会对集体产生热爱的感情,也不会真正地生活在集体中。一个集体中这样的成员愈多,集体就愈涣散。因此,我们切不能因情感上交往之无形而忽视它在形成集体中的重要价值。

关于师生之间的交往我们在第七章中已论及,不再重复。这

里需要补充指出的是班主任与学生的交往面问题。班主任不能把自己与学生的交往仅局限在班干部或一部分优秀学生的范围内，也不应只有在工作上有需要时，或学生发生什么问题时才找他们。重要的是班主任不仅应与学生集体，而且应与每个学生都要有交往，这种交往不仅是工作性质的，而且也是一种私人的情感联系。这就要求班主任与学生生活在一起，了解他们的需要，理解他们的苦恼与困惑，与他们息息相通，与他们分享欢乐，与他们共同排忧解难。只有这样的班主任，才能成为学生心目中承认的、具有号召力和凝聚力的班主任。

班级内学生之间的交往有两种情况。一种是正式的在学生组织内所进行的交往，如行政小组、团小组或少先队组织内进行的相互关心与帮助，某学生以班干部或团、队干部的身份与同学谈心等。这种交往使同一组织内的成员，除了有活动中的联系以外，还能思想见面，相互帮助。它使组织内的成员之间建立起深层次的联系。人与人之间只有在思想上能沟通以后，才会真正产生友谊。自然，在这类交往过程中，未必双方一开始都具有同样的真诚与坦率，也未必对同一问题、观点持相同的态度。但是在中学生的相互交往中，只要一方能真诚与坦率，能做到尊重与倾听他人的心声，另一方迟早总会作出响应。在正式群体中建立起健康的人际关系后，群体也会呈现出团结、向上、友爱、温暖的特征，使每个成员都乐于在群体中生活，进而产生对群体的依恋感与幸福感。相对于正式组织内的交往，班内成员之间还存在着另一种交往——非正式的私人交往。它可能是对子式的，也可能是小群体式的。所谓对子式，即两个亲密朋友之间的关系。在中学低年级，以同性朋友为主，到了高年级，异性间对子式交往出现的可能就越来越大。小群体式的交往常常是在一个“核心人物”周围聚集有几个人，他们经常在一起，而且对一些班内的重大事情，持相同的立场和采取一致的行动。其“核心人物”未必是班级或其它正式学生组织中的干

部，但往往具有某种特长、有较显明的个性，有时甚至是“皮大王”。促使他们聚集在一起的因素，可能是共同的兴趣爱好或某种共同的理想、价值观、人生观，也可能是相近的家庭、社会背景或本人在班级集体中的地位，还可能是个性特征上的相近或互补。这样的交往可能是深层次的，也可能是浅层次的，但不管在哪一个班级中总是存在着的。

对于班级集体来说，非正式的私人交往，无论是对子式的，还是小群体式的，其作用可能有两种性质：一种是有利于班集体的巩固和各种活动的开展的；另一种则相反，产生分化、瓦解班集体的作用。所以，教师以及班干部对这种不可避免会形成的私人交往活动，不能采取禁止的态度，要采取利用和引导的态度。利用其自愿交往、情感因素和凝聚力较强的特点，在班级小组或少先队小队、团小组的成员组合中，尽量注意这种私人关系，使正式组织，尤其是基层组织增加自愿组合的成分，减少统一编排的色彩①，以提高每个成员对基层组织的积极情感和组织本身的聚合力。引导，主要是把私人交往关系整合到更大的群体中去，使交往的内容具有积极的价值，向着有益于学生个体和群体健康成长的方向发展。

在班级中，往往总有些学生处在游离于班集体的状态，他们的交往面在班级外。造成这种状况的原因多半是这些学生的发展水平与班级集体达到的发展水平有较大的差距（高于或低于班集

① 在这方面，上海市少先队组织已经开展了实验，提供了积极的经验。1989年，上海市徐汇区团委少年部首先在八所学校中进行了“小队优化组建”的实验。改革的主要内容是自愿组队（小队按友谊、兴趣、互助互补和居住地相近等原则，由队员自愿组建），轮流任干（让队员享有民主参与的权利，人人都有在小队长岗位上站一站的机会）、建职立位（指队员能根据自己的意识和特长，建立自己在小队的服务岗位）和评优竞赛（指每届小队长任期结束后，由中队组织评选最佳小队集体、队长、活动与队员），实验取得了积极效果并得到推广，原来全区约有50%小队不能积极开展活动的局面得到改变。这一实验给我们的启示不局限于少先队工作上，而在于怎样处理好正式集体中的私人交往关系。（关于小队优化组建的评析，可参阅段镇：《集体建设重在小队》，《少先队研究》1991年第1期。）这对于学生集体的建设具有普遍意义。

体),无法在集体中找到较合适的交往对象与小群体,满足交往的需要。如何吸引这类学生参与班级内的交往活动,是教师不可忽视的方面。此外,异性间的对子交往有可能演变为早恋,如果在中学的班级里异性对子交往日盛,势必影响班集体的形成和学生的发展。防止这种现象出现的有效措施之一是使班级男女学生之间合作性的交往多以群体的方式进行,并在青春期教育中赞美友谊的价值,使少男少女对高尚友谊的追求、对集体团结友爱的追求成为情感生活中的主旋律。没有必要有意识地引导学生讨论早恋问题,甚至大张旗鼓地"批判"早恋现象。因为如果这样做的结果会使原来至多是朦胧而不清晰的感情变成有意识思考的对象,促使它明朗和思考其必然性,原本想"抑制"的措施,反而成了"催化剂"。在我们看来,中学时期男女学生之间的感情,越是朦胧,越是带有群体友谊和工作合作的性质,越是融合在班集体的活动中,其积极意义就越大,转化为早恋的可能性就越小。友谊的美和神圣起了保护的作用。

2. 阶段性班级活动。

阶段性班级活动通常与全校性的集体活动有关系。它的内容随着全校性的活动进程而变化。由于在全校性活动中班级以整体的方式出现,所以,它有助于班级集体的形成。

阶段性班级活动主要有下列两大类:

(1) 工作型。

工作型的阶段性班级活动指全校每个班级在学期不同阶段都必须完成的班级活动。例如学期初班级活动计划的制定,班干部的选举(或改选),学期结束时优秀班集体、先进人物的评选,等等。这类活动要产生建设和发展集体的教育效果,需要满足一系列的条件。

第一,它不是只有班主任和少数学生干部参与,而是有大多数学生积极参与。参与的过程成为班级集体成员沟通思想、相互启

发、相互学习的过程,形成集体目标或舆论的过程。这样形成的目标和舆论能被大多数学生所接受,成为集体成员共同努力的方向。为此,班主任在事先或事后要注意通过多种渠道和采取多种方式,广泛地听取学生的意见,在意见发生较大分歧时还要引导学生认真开展讨论,分析产生分歧的原因,寻找可能实现的统一。简单地由班主任作出一个决定自然要省事得多,但失去的却是这一决定的现实意义和教育价值。

第二,班级内的成员不仅对共同的计划、目标、决定等认同,而且明确完成这些任务对于个人来说有什么价值,自己应该做些什么。为此,应该把个人的目标、行为与集体的目标、决定、计划联系起来,使集体的目标同时具有个人意义。所以,在制定班级目标和评选先进等活动时,要顾及到班级内部学生的发展水平和类型的区别,防止出现其中一部分人因与集体目标之间不相干而挫伤他们的积极性,使英雄都有用武之地。例如在班级计划中提出了提高全班的学习成绩,降低各学科不及格成绩的比例的目标,这一目标对学习成绩较落后的学生来说可能是较具体的,但对于学习成绩好的或中等的学生来说意味着什么呢?如果不解决这一问题,它就只对少数学生具有意义,而不可能成为全班的奋斗目标。

第三,注意相关活动之间的连贯性。如在期中可进行群众性的阶段小结,学期终结时的评比应与学期初的计划相呼应,评比也不限于选出优秀者,可以与每个学生的期终小结结合起来,在个人总结、集体交流的基础上再评选先进。

第四,每一阶段的活动要求应鲜明而有重点、有新意,并能体现在经常性的班级活动中。这样,即使学生感受到集体处在发展变化之中,不是搞来搞去老一套,又使阶段活动的要求落实,丰富班级经常性活动的内容,使阶段活动与日常活动之间建立起有机的联系。有些阶段性活动是每年都会出现的,例如,三月的学雷锋活动,九月的迎国庆、年底的迎元旦等,怎样使这些活动常搞常新,

并成为促使班集体发展的因素呢？这需要根据不同年龄阶段的特征、每年面临的新形势和班级的具体情况来决定。

（2）竞赛型。

各种全校性的竞技比赛除了能起到发掘人才和活跃学校生活的作用以外，还能起到促进班级集体的形成和班级之间相互影响的作用。在中学里，竞赛一般有学科竞赛、艺术比赛和体育比赛。此外，还有一些单项的评比活动，如班级卫生红旗评比、广播操评比等。每一次比赛的合理组织都可能对班级的整体意识和某一方面的工作起到推动作用。当然，这并不是说什么都可以搞比赛、比赛搞得越多越好。从学校管理的角度看，应统一控制全校性竞赛在一学期中的数量，并分配开展各项竞赛的时间，避免过分集中和总量过大，造成学生与班主任的负担过重，影响正常教学、教育活动的进行和学生的健康发展。

怎样才能充分发挥竞赛、评比促进集体形成和发展的作用呢？我们认为也需要满足一些条件。

第一，把取胜看作参赛的目的之一，但不是唯一目的，有时甚至不是主要目的。这一点对任何班级具有普遍意义。每一个班级都应参加全校性的各种竞赛和评比，但是，每一个班级不可能在每一种比赛中都夺魁，都获得优胜，有输有赢是不可避免的。所以，正确对待胜败就成为参赛能否取得教育价值的第一要求。我们认为，参赛如若没有求胜的需求，那就会失去参赛的特殊动力。但是，追求哪一方面的取胜却是可以作多方选择的。例如，有一个班级在参加校内班际篮球联赛时，班队的技术实力不如对手强是明摆的，但是，他们决定要在比赛中显示拼搏精神，打出全队通力合作、全班团结一致的风貌，并注意积累比赛经验，研究最适合班队的战略。在这样的指导思想下投入联赛，激发了学生的积极性。每战一次，全班助威，战后总结评比，各人献计，还评出班队内的拼搏奖与协作奖。最终他们虽未进入前三名，但打出了比以往联赛

好的成绩，队员们精神振奋，班集体团结一致的风貌给其它班级留下了深刻印象。他们还拟订了提高班队水平的训练计划，争取在下一届联赛中进入前三名。这次球赛对班级集体的形成起了积极的作用。但是，如果班级在某些比赛中具有优势实力，那就应该把夺标作为第一目标，在为夺标而作的共同努力中增强集体的意识和力量。在这种情况下，如果不立志夺魁，就会涣散班级的集体意志和降低集体荣誉感。总之，不能要求每一次、每一项比赛都获得全面胜利，名列前茅，但是可以要求每一次比赛都有某种获胜的目标，要求夺得一些项目的优胜成绩。这在团体性的比赛中更值得重视。

第二，使更多的人有参赛的机会，让每一个参赛者都感受到班集体的关注和温暖，使比赛成为个人与集体情感交融的过程，把个人的成功与失败和集体的荣誉联系起来。在有些班级中，参赛的机会较多集中在少数学生身上，特别在学科竞赛中，更是以现有成绩作为选拔选手的重要条件，而忽视对具有潜力的新选手的发现和培养。这是不恰当的。扩大参赛面是提高竞赛教育价值的重要手段。还有的班主任，甚至用剥夺某些调皮学生的参赛权作为教育手段，这是一种十分有害的做法，其后果轻者给学生带来心理上的损伤，重者造成学生对班主任、乃至整个班集体的对立和仇视。教育者只有当学生的某种行为会造成对他自身或他人、集体的损害，并且没有其它方法可阻止这种行为发生时，才能采用剥夺的办法。不然，学生的正当权利和身心健康就得不到保障。在竞赛中，不可能每一次都让全班学生参加，全班都来关心，但是可以让全班同学知道每一次参赛的代表，把他们的行为看作是为班集体的荣誉作的贡献；要让每一次的比赛都不只是参赛者的事，总有一些人代表班级具体地关心、支持着他们。班级干部在这方面应承担更多的责任。不管参赛者最后是否取胜，只要他们是认真、努力的，都应该得到班级集体的赞扬和尊重。班级的贡献和荣誉纪念册中

应该记下他们的名字和成绩。

第三,结合参赛的准备和实践,提高参赛者的心理素质。如果参赛是以个人为单位的,心理素质方面的训练主要涉及到自信心、认识和应答变化的能力,对行为策略和行为的反思能力,研究与分析直至向对手学习的能力,承受胜利和失败的能力等方面。如果参赛以集体为单位,心理素质的训练除了上述项目外,还应包括团体合作意识,在指定角色范围内发挥创造性,在必要时牺牲自己利益、服从集体需要等心理素质。我们认为,参赛者的这些心理素质如果能在参赛过程中得到提高并逐渐趋于成熟,那么,它们对个人一生的价值远远超过竞赛中的一次获胜。这些心理素质的训练,对生活在当代的每一个学生来说都是必要的。学生在学校学习时,实际上经常在参加不以竞赛命名的竞赛,每一次的考试、各种各样的游戏,实际上都有竞赛的成分,生活在同一集体的学生,总是要相互进行比较,学生走出校门踏上社会,更是面临各种各样的对手与合作者,与他人发生竞争与协作,得到成功与失败。学生的学校生活应为学生面临真实的人生问题作好心理上的训练,而不只是进行知识和技能、技巧方面的训练。所以,上述心理素质的培养,也应在学校平时类似竞赛的学习和游戏生活等方面得到体现。具有这些心理素质的学生能增添班级集体的活力、合力和获胜能力。

第四,通过参赛带动班级的日常活动。全校性的比赛常常从基层的选拔赛开始,这是带动日常班级活动的一种方式。除此以外,有些评比活动可采取"积分制"的方法推动日常班级活动。如卫生评比、广播操评比,不一定要搞或只采取大规模的、集中比赛的方法,可以采取分散与集中相结合的评分方法。用定期或分阶段检查、多次随机抽查,每次记分,学期结束计算总分的方法,以避免赛前突击、平时松垮、弄虚作假等现象的出现,同时加强日常工作的意识,使学生及其集体真正从经常进行的这些活动中受益。

此外，班级中参赛的某些项目的优秀分子，可以成为班级开展各类相关活动的依靠力量，这无疑增强了班级集体的干部和积极分子的队伍，有利于提高班集体的整体发展水平。

第五，在增强班级的集体荣誉感的同时，还要注意处理好班与班之间，以及班与校大集体之间的关系。这是在更大范围内促进学生集体意识的形成与发展，对全校性的集体生活的健康进行具有积极的意义，同时，还会反过来强化学生的班集体观念。

三、班主任与班级活动的开展

班集体的形成与发展只有在全体成员的积极活动中才能实现。但是，这一切能否变为现实，与班主任的教育思想和教育行为有直接的关系，也与班主任自身的修养、人格，以及由此而生的对学生的威信直接相关。

1. 班主任的教育思想与班级活动的开展。

班主任在组织学生开展班级活动时，最重要的是要树立使班级活动真正成为学生的自主活动，使学生在自主活动中开展自我教育的思想。忽视了这两点，就可能出现班级活动由班主任包办指挥或学生放任自流的局面。这样是不可能形成真正的班级集体的。

要使学生能自主开展活动，需要教师对他们力量的信任和意愿的尊重。自然，学生的力量并非生而有之，他们的意愿也并非都有道理。因此需要教师的支持和指点，但教师必须创造条件，让他们有显示自己力量和在实践中锻炼的机会，必须了解他们的意愿，而后才作判断和引导。教师应努力发现的首先是学生身上积极的、合理的要求，潜在的能力，新的生长点，而不是只看到他们的幼稚、软弱和问题。教师只有有了信任，才敢于给学生提供机会；只有有了尊重，才会发现学生的积极面和可能加以指导。因此，班主任对学生的信任与尊重是自主活动能否开展起来的首要条件。

没有以形成和建设班集体为目标的教育和自我教育，自主的班级活动会陷入自流状态或长期停滞在一个水平上。班主任的教育主要是围绕引导学生在活动中进行自我教育开展的。有活动未必有自觉的自我教育，所以需要教师具有这样的意识并加以引导。这里的自我教育，不仅指学生个体，而且指学生集体的自我教育和集体成员之间通过相互作用所实现的自我教育。这三个层次的自我教育不会自发产生。在班级活动中，自我教育的重点在班集体这个层次上，班主任应努力通过集体实现学生的教育与自我教育，也只有在集体能发挥对成员教育和自我教育的作用时，一个真正富有生命力的集体才真实存在，它才具有不断发展的能力。学生集体的生长、发展能力表现为能不断寻找集体发展新的目标，能提出实现目标的方案和措施，能把班级活动的质量不断提高。每个真正投入到集体中的学生也会在此过程中得到发展与提高。这种自我教育的力量与学生群体所造成的心理环境和文化氛围相关，因而它所采取的形式，波及的面，与学生心理已有发展水平的接近程度，以及作用的性质，具有独特性，不是能用教师对学生的直接影响代替的。教师决不能否认它，也不应忽视它，只能仔细地研究和引导它发挥积极的作用，达到自觉的水平。为此，班主任不仅需要了解学生个体发展的阶段与特征，而且要懂得学生群体活动的特点与相互作用的方式，懂得学生文化的独特性。

2. *班主任的教育行为与班级活动的开展。*

在上述教育思想的指导下，班主任在组织学生开展班级活动时，还需要用具体的教育行为来保证班级活动的健康开展。在上面关于“班级活动的类型”的分析中，我们已经结合各种类型的活动，分别谈到了对班主任教育行为的要求，在此作一个简单的概括：

第一，建立班级常规制度，把“建制”的过程作为最初班集体建设的重点。有了制度，教师就有了抓工作的把手，班级也从最初个

体的简单集合变为对每一个成员具有一些最基本要求的共同体了。这是一种从"无"到"有"的建设,必须由班主任负责进行。建班后若在较长时间里不能形成常规制度,班级必然呈涣散状态。重要的是从"建制"开始到以后的其它班级活动,教师都应以最大程度地吸引集体成员的参与为原则。教师心中要有每个学生,而不是少数学生。教师与学生的交往同样也应该是广泛的、多种性质的和能给学生带来关心和帮助的。

第二,班主任教育工作的重点应放在日常的班级活动。这会产生一种真正强有力的、持久的、潜移默化的教育影响。阶段性班级活动在形成转机、显示集体力量和向新水平跃迁、活跃集体生活的空气方面具有重要意义,但这种作用的产生、深化和巩固,还都要靠日常的班级活动。由于日常班级活动的"成果"远没有阶段性活动那样显明和容易被外界承认,所以存在着被班主任忽视的危险。

第三,班主任要负起协调各种教育力量的责任。其中包括与班级中任课教师配合,发挥他们帮助学生开展班级活动的作用;启发和引导学生利用社会力量开展集体活动,争取家长对班级活动的关心与支持;协调学生集体内干部与群众的关系,各种组织的关系,学生集体与成人(包括教师、校部领导、家长等)等各方面的关系。这里并非要求班主任亲自出面去办理这一切,但他需要顾及这一切,组织人去处理出现的问题。因为班主任对班级负有全面的责任,是全局性的人物。

第四,班主任不仅要参加,而且要及时把握班集体及其活动开展的状况,不断积累集体形成与发展的档案。这是班主任指导集体活动开展的需要,也是研究班集体发展道路、寻找规律,自己积累经验和提高教育能力的需要。班主任自接受任务起,就应设计班级档案材料的种类与每一种具体栏目,持之以恒地进行积累。

班级档案分学生个人档案与班级集体档案两大类。它们以记

载事实为主。其具体种类和栏目学校有统一规定，班主任也可根据自己工作和研究需要自行设计。除了客观事实记载的档案外，班主任还应积累自己的主观经验，如班级计划、工作总结，班活动设计、观察笔记、谈话记录、班主任日记等。这些行为将使班主任对自己的工作有清醒的、科学的认识，并提高到自觉的程度。

从上述有关班级活动的全部论述中，我们可以看出，学校中最繁重和复杂的工作是班主任工作，同时，这也是最富有挑战性和教师职业特色的工作。真正热爱学生和教师职业的人，都知道班主任工作对学校、对学生成长的重要意义。如果一个人当了一辈子教师，却没有做过班主任，那他还是一个没有尝到当教师全部滋味的人。班主任工作向教师的人格、组织能力、交往能力、处理复杂问题的能力、研究学生的能力等全面提出了挑战，因此，这个岗位又是锻炼青年教师成长的极好岗位，是教师认识自我、从学生那里获取教育的灵感和能力，提高自身素质的岗位。对于每一个学生来说，永远也不会忘记为他的成长付出过辛勤劳动，给过他和他的班级温暖、力量、欢乐、启示的班主任。所有这一切，构成了班主任工作的吸引力，构成了一切愿意接受挑战和热爱学生、热爱教育事业的教师的吸引力。中国教育事业的丰碑上，“班主任”无疑是一个大写的、令人崇敬的集体名字！

思 考 题

1. 试析学校中教学活动、课外活动和班级活动的区别和联系。

2. 调查一个中学课外活动开展情况，写一份调查报告，字数3000—5000（包括事实、评价与建议）。或在班内组织一次有关开展中学课外活动的讨论会，准备好自己的发言提纲。

3. 你认为班级的常规制度应有哪几项？说明每一项制度的

主要内容及其意义。或设计一次主题班会。

4. 访问一名优秀班主任，或者写一位在中小学生活中给自己留下深刻印象的班主任的事迹，分析他教育成功的原因。

第三编参考书目

1. 瞿葆奎主编，徐勋、施良方选编：《教育学文集·教学》上、中册，人民教育出版社 1988 年版。

2. 〔美〕乔伊斯、韦尔著，丁证霖、赵中建等译：《当代西方教学模式》，山西教育出版社 1991 年版。

3. 〔苏〕A.H.列昂捷夫著，李沂、冀刚等译：《活动、意识、个性》，上海译文出版社 1980 年版。

4. 〔苏〕Л.И.诺维科娃等著，吴盘生译：《中小学集体教育学概论》，工人出版社 1988 年版。

附录二: 学年或学期教学进度表

一九　——一九　学年第　学期

课程名称________班_____级________考查第____周

任课教师_____教研组组长(签字)_____考试第_____周

周数____周
讲课____学时
实验____学时
机动____学时
总共____学时

日期		周次	讲课内容分章和分节的名称	课堂时数	课外时数	习题课、课堂讨论、课堂练习内容	课堂时数	课外时数	实验、实习和科学研究名称	课堂时数	课外时数
月	日										

附录三：　单元进度计划表

单元名称	
单元主要内容及其特点	
教学目标和教学要求	
重点、难点和关键点	
主要方法	
课时安排	
备　　注	

附录四：　　教案示范 5 例

1. 语文课教案——《雷雨前》[①]

年级：初 3 年级第 2 学期

教学目的：

一、理解和学习本文描写景物，隐喻寄托的写作方法；

二、引导学生认真体会作者对旧社会无比憎恨和愤怒的感情；对“清凉干净”世界的急切盼望与深情向往。

教学设想：

一、安排两教时。

二、本文的最大特点是以景寓意，借景寄托，通过象征的表现手法，来表达对旧社会的极端憎恶、对新世界的殷切期望的强烈感情。本文的教学重点：(1)作者是如何真切、细致地描写雷雨前的景物以及人的感受和期望的；(2)这些描写所包含的深刻象征意义。

三、教学方法着重启发指导学生多朗读、思考，从分析图景入手，紧扣人心的感受，进而体会其象征意义。

第一教时

教学要点：

一、简要介绍作者和本文的时代背景；

二、讲清、理解第一、二幅画面。

教学内容和步骤：

一、复习旧课，用对比的方法引人新课。

---

① 教案作者于漪，录自黄岳洲主编：《中学语文教案》，北京师范大学出版社 1981 年版。

我们曾学过杨朔同志的优秀散文《茶花赋》(见第二册)，被它所描绘的二月南疆的优美意境所深深陶醉。请同学们用一个词或一个诗句来描绘一番。(学生回答："春深似海"；"花红水绿"；"满园春色关不住"；"生意盎然"；"含露乍开"等等。)二月的南疆，画面明艳，色彩绚丽，这是由于作者描绘的是伟大社会主义祖国的大好风光。今天，我们学习茅盾同志的抒情散文《雷雨前》，色彩就截然不同，完全是另外一番情景，另外一个世界。究竟是怎样一个世界呢？我们细读课文后就能知道。

二、作者与时代背景介绍。

茅盾，现代文学巨匠，我国现代进步文化的先驱者，伟大的革命文学家和中国共产党最早的党员之一。原名沈德鸿，字雁冰，"茅盾"是1927年9月发表第一部小说《幻灭》时用的笔名。1896年7月生于浙江桐乡县乌镇。1981年3月27日逝世。《子夜》、《林家铺子》等是他的代表作。

《雷雨前》写于1934年9月，那正是我国现代革命史上最黑暗的时期：国民党反动派对外屈服于日本帝国主义的侵略；对内加紧对革命根据地实行反革命的"围剿"，对它统治地区的人民进行残酷的压榨和奴役。大片国土沦丧，民族灾难深重，贪官污吏横行，人们被禁锢在黑暗的牢笼里，气都憋得透不过来。在这样恶劣的环境下，作者怀着强烈的爱憎写下了这篇散文，通过对雷雨前大自然的变化和人的感受，隐喻寄托了作者渴望革命高潮的到来，让大雷雨"冲洗出个干净清凉的世界"的迫切心情。

三、朗读课文，初步揭示课文主旨。

(一)提问启发：文中哪句话点明了全文的要旨？

学生回答后教师点明：全文的主旨是"让大雷雨冲洗出个干净清凉的世界！"

为什么说这句话点明全文的主旨呢？我们暂且不说，学习以后就能理解。

（二）提问启发：作者希望“冲洗出个干净清凉的世界”，那么，雷雨前究竟是怎样一个世界呢？请同学们就“干净清凉”这个词组成两个反义词。

学生思考后回答：雷雨前是个“肮脏闷热”，“龌龊窒息”的罪恶世界。

四、理清情节，划分段落，掌握文章概貌。

提问启发：为了把雷雨前这肮脏闷热的世界生动逼真地展现在读者眼前，作者匠心独运，以时间推移的纵式结构，细描细绘了五幅画面。请同学们划分段落并找出这五幅画面，用一句话加以概括。

学生讨论后回答，教师归纳：

第一段，（第1—4节）第一幅画面：清早小石桥上。

第二段，（第5—6节）第二幅画面：上午桥头。

第三段，（第7—10节）第三幅画面：下午三时，石桥头。

（第11—16节）第四幅画面：人和苍蝇、蚊子、蝉。

第四段，（第17—20节）第五幅画面：电闪雷鸣，雷雨即将来临。

五、讲读理解第一幅画面。

（一）学生朗读课文第一段。

（二）启发思考：雷雨前又闷又热。作者一下笔就在“热”和“闷”上做文章。作者从哪两个角度刻画天气的闷热？

学生回答后教师补充归纳。要点：

作者写天气“闷热”，很有特色。他让假想的主人公站在桥头，随着主人公由近及远的审视，通过对自然景物的描绘和主人公内心的感受两个方面，着意进行刻画。从自然景物角度看，河水枯竭，“连一滴水也没有了”；田地干裂，“裂成乌龟壳似的”，“像开了无数的小沟”；“苍白色的泥土”“跟水门汀差不多”；天上直射的太阳和地下辐射的余热，使得土地“似乎有白烟一样的东西往上冒”。

人的感受“毛孔全都闭住，”“心口泛淘淘”“像要呕出什么来。”作者以精细的描绘，集中表现闷热。

（三）提问启发：从自然景物的角度看，对哪个景物的描绘最能突出“闷”？作者写“闷”的意图是什么？

学生回答后教师补充：“满天里张着个灰色的幔”把乌云密布笼罩大地的沉闷形态非常逼真地表现出来。幔，就是帷幕，这里比喻灰暗的云层。“满天里”表明没有一丝儿透风的孔隙，气压低，沉闷异常。乌云笼罩，不正象征国民党统治区白色恐怖的笼罩吗？这哪里是写天气写景物，分明是反映当时社会的黑暗。

（四）提问思考：在这样的环境里，人的感受如何呢？找出表现“热”和“闷”的关键动词。

学生回答后教师点明：作者描写人的感受，精细入微。用“逼”表示热，用“闭”表示闷，一“逼”一“闭”，把看不见的太阳的淫威，人被闷热所苦的难受程度形象地刻画了出来。而选择“清早”的时间，“小石桥上”的地点，更使人想象出雷雨前的闷热绝非寻常。

（五）提问启发：作者把描绘自然景物和写人的感受结合起来，其用意和作用是什么？

学生回答；教师或补充或肯定。要点：

作者采用工笔细描的方法，把自然景物和人的感受交织起来写，别开新境。写人，作者有意略去具体的形象，只以写意的手法去勾勒；写景，从人的感受去描写，使自然景物顿通灵性。物与人命运休戚相关。

作者这样写，更收到揭露环境恶劣，寄托憎恶感情的作用。这部分描绘的情景与诗歌《苦热行》颇有相似之处。请同学们齐背王毂的《苦热行》。

祝融南来鞭火龙，火旗焰焰烧天红。

日轮当午凝不去，万国如在洪炉中。

五岳翠干云彩灭，阳侯海底愁波竭。

何当一夕金风发，为我扫却天下热。

六、讲读理解第二幅画面。

(一) 过渡："何当一夕金风发，为我扫却天下热"，如果一写闷热，立刻就祈望暴风雨来临，那就言不尽意，失之肤浅，也不成篇章。作者在这里稍稍开启一组画的卷头，下面就一步一步往深处推。请看第二幅画面。

(二) 提问：第二幅画面与第一幅相比，人与景物有何异同？

学生自由朗读第二段后思考回答，教师补充：作者进一步写"闷热"。那"灰色的幔"依旧浓重，连鸡毛从桥头抛下去也不飘动；人受到热浪熏烤，尽管"用力行一次深呼吸，"吸进的仍然是热辣辣的"闷"。用汗的"钻"、"胶"、"结"，更形象地把"闷热"的深沉凝重展现出来。

与上面画面相比，人与景物基本不变，但已不是简单的重复。作者作了疏密详略的处理，该写的，写得更深。重点突出，功夫深厚。

七、布置作业：

熟读、背诵1—6节。

第二教时

教学要点：

一、讲清、理解第三、四、五幅画面；

二、引导学生深入理解本文的主题，以及隐喻寄托的写法。

教学内容和步骤：

一、指名朗读、背诵第1至6节。

二、讲读理解第三幅画面。

(一) 启发思考：就在持续的闷热侵袭人的肌体，使人们受煎熬之时，画面出现了波澜。

1. 画面出现了什么波澜？第二幅画面中哪句话透露出了消

息？请抓住关键的词句回答。

2. 作者是怎样描绘这个波澜的？

3. 作者描绘这个波澜的意图何在？

(二) 学生自由朗读7—10节，思考后回答，教师或补充或肯定。要点：

1. 第二幅画面，作者先渲染“幔”的浓重，没有“一点漏洞”。忽面笔锋一转“也许幔外边有的是风”，透露了起波澜的消息，稍露生机。第三幅画面，灰色的幔“裂”了一条缝，惊起波澜，人们悬念顿起，要求冲破禁锢的牢笼。幔外还有世界，有了一线希望。然而，幔又合拢“跟没有划过的时候一样”，裂了又合，仍然是“密不通风”的一张，刚起的希望顿然熄灭，似乎又成了泡影——“中什么用？”

2. 这一段描绘，作者精心运用了许多生动形象的比喻和拟人的手法。写灰色的幔裂了又合，把“幔”的顽固和窒息人于死地的情状活灵活现地表现出来；写巨人拿着明晃晃的大刀，咆哮发怒，透露出人们要挣脱桎梏的强烈欲望，非常富有想象力。作者笔锋转换，幔内幔外，互衬互托，写刀光人吼，电闪雷鸣，更是维妙维肖地描绘出巨人和乌云奋力搏斗的气氛，增强了文章隐喻寄托的意味。

3. 作者这样写，既展示冲破黑暗的可能，又进一步揭露黑暗的浓重，三个“加倍”，使人们深感反动统治钳制得更紧，压迫得更深，剥削得更重，真是黑云压人人欲摧。此时此刻，人怎么样呢？作者用“人像快要干死的鱼”作比，人成了涸辙之鱼，灾难的深重可想而知。

三、讲读理解第四幅画面。

(一) 过渡：要求学生齐读第10节。把三个感叹句的味道读出来，体会作者对黑暗世界的无限愤怒之情。闷热何时能消除？灰幔何时能扯破？黑暗何时能结束？作者笔锋又宕开，既写幔外

巨人,又写幔内受难之人。

(二)请学生朗读第11节。启发思考:作者把幔内幔外糅合起来写,目的是什么?找出糅合着写的关键动词。

学生回答;教师补充归纳:作者用“猜想”、“断定”等几个动词把幔内幔外连接起来,巨人和受难之人心心相印。既深刻地表达了受难的人民渴望摆脱困境的急切心情,又渲染了幔外巨人为解除人民痛苦而准备更剧烈地开展搏斗的气氛。写幔外是为写幔内服务。这种写法,笔下生花,饶有深意,十分精妙。

(三)启发思考:人们等啊等,“急躁”地等,等来的不是清凉的风,不是去闷的雨,而是什么呢?画面上又增添了什么?它给人带来什么灾难?作者是怎样描绘其丑态的?意图何在?

学生朗读第12—15节。思考回答;教师补充:

画面上增添了苍蝇、蚊子、蝉等害人虫。不仅闷热,而且“龌龊”。

作者用“绕”、“钉”、“蹲”、“喝”、“唱”等形象的词,不仅描绘这些丑类害人的丑态,而且揭示它们吃人的本质。作者这样写,意图不是停留在对自然界丑类的描写上,而是隐喻寄托着深意。写的是自然界丑类,指的是人世间黑暗的动物。作者在《时间的记录》一文的“后记”中指出:“……贪官污吏,多如夏日之蝇,文化掮客,帮闲篾片,嚣嚣然如秋夜之蚊,人民的呼声,闷在瓮底,微弱到不可得闻……”作者用曲折、含蓄、象征的方法抒发自己的爱憎,把贪官污吏,特务帮闲,吮吸民脂民膏的吸血鬼,压制民主、残害人民的刽子手,暴露在光天化日之下。闷热窒息,肮脏龌龊,这就是国民党统治区罪恶世界的写照。

(四)提问启发:在这个罪恶的世界里,人被坑害到什么程度呢?

学生齐读第16节。学生回答;教师点明:

人被坑害到濒临死亡的边缘。“你会觉得世界末日也不会比

这再坏!"语言的分量重得惊人,好像千钧重锤。"末日",意味着完蛋、毁灭,而害人虫统治的人世竟比"末日"还坏,可见黑暗罪恶到何等吓人的地步。

(五) 提问启发:作者说这句话饱含着怎样的感情?

学生回答后教师补充:作者对国民党反动派统治下的社会现实无情的揭露,有力的鞭挞,以极大的愤慨诅咒和控诉这个黑暗社会,字字句句浸透了作者对吃人世界的仇和恨。

四、讲读理解第五幅画面。

(一) 过渡:然而,黑暗不会是无边,总有尽头之日。物极必反,这是事物发展的必然规律。让我们一起看第五幅雷电交加、气势磅礴的壮阔画面吧。

(二) 学生齐读第 17—20 节。朗读时要求响亮,高昂,有战斗激情。

(三) 指导朗读:幔外的巨人猛烈进攻了,它声势巨大,威力无比,"一下子把那灰色的幔扯得粉碎",教师读主语,请同学们齐读谓语部分。

这是胜利的前奏,有排山倒海的气势。声、光交织、电闪雷鸣;迭词、象声词制造强烈的音响,告诉人们,暴风雨的脚步已迫近眼前。

(四) 提问:巨人猛烈进攻的结果怎么样呢?

学生回答,教师点明:其结果是丑类销声匿迹,人民绝处逢生。面对如此磅礴壮丽的画面,作者呼唤呐喊:"让大雷雨冲洗出个干净清凉的世界!"这句话是全文的灵魂所在,精髓所在。

五、教师小结,引导学生深入理解主题。

(一) 提问:"让大雷雨冲洗出个干净清凉的世界"这句话包含着怎样的深刻思想和丰富感情?

学生回答,教师补充:这句话表达了人们要求推翻旧世界,创建新世界的信念。对大雷雨渴望,对大雷雨来临的喜悦,既表

明斗争的极端残酷，又预示着旧世界必将被人民摧毁。这是胜利的高呼，胜利的呐喊，充满对光明前途的向往，是乐观主义精神的体现。

（二）提问：为什么说"让大雷雨冲洗出个干净清凉的世界"这句话的出现有深厚扎实的基础？

学生回答后教师点明：这句话的出现，不是空谷来风，而是一步一步逼出来的。（请看板书。）

正是由于作者精心描绘了一幅幅闷热、龌龊的图景，通过层层推进，步步进逼，笔笔加浓，人压得透不过气，压到了绝处，就在这刹那，人们从心灵深处爆发出这种强烈的呐喊，这是变更旧世界的最强音，如号角，催人上阵；如战鼓，振奋斗志。

倘若前面文章不写透，黑暗不写到最浓重的地步，就不能给人以豁然开朗的感觉，主题就会"飘"，文章就站不起来。

（三）提问：怎么理解本文隐喻寄托的手法？

学生回答后教师补充：这篇散文写的是自然景物，指的是现实社会，这就是隐喻寄托。闷热的天气孕育着大雷雨，象征着黑暗的不合理的社会孕育着革命的暴风雨，通过革命风暴的洗礼，就能创建出阳光灿烂，百花吐艳的新世界。这里，"冲洗"是文章的"眼睛"，我们把它辨别咀嚼，意味无穷。

六、指名同学表情朗读全文。

七、布置作业：

（一）熟读全文，背诵第17—20节。

（二）"大雷雨冲洗出个干净清凉的世界"。我们正享受着雷雨冲洗后的幸福。学习本文细笔细描的方法写一篇作文——《雷雨后》。

附　板书设计

闷热龌龊　　　　　　　　　　干净清凉

1. 闷热（逼、闭）　

2. 更闷热(钻、胶、结)	↓	
3. 加倍闷热(快要干死)	↓	冲洗
4. 苍蝇、蚊子、蝉(流尽、烧)	↓	
5. 电闪雷鸣(爽)	↓	
写描景物		隐喻寄托

附　教学参考资料：

《睿智的预言，深邃的构思——学习“雷雨前”的体会》，《语文学习》1981年第6期。

2. 体育课教案[1]

高中2年级第1学期

班级	133 134	人数	男48	第一课次	1981年11月13日	实习生 姓　名	李可可

主要教材	1. 考查100m(134班) 2. 复习排球上手发球、垫接球(133班)	上课地点	南坪(二中)
		所需器材	八个排球,一面小旗

课的任务	1. 通过考查,检查全班学生快速跑的技术技能情况,进一步发展学生快速奔跑能力。 2. 改进和提高排球的上手发球和垫接球技术以及在场上的正确姿态。 3. 在考查中,培养学生争取胜利,勇往直前的革命精神。

部分	课的内容	运动量	组织教法及要求
准备部分	一、体育委员整队、报数;向老师报告人数。 二、老师学生相互问好;宣布本课内容,布置见习生活动内容。 三、集中注意力练习,提高反应能力(按口令的相反意思行动)。 四、双人操(五节) (1) 压肩:二八拍 (2) 侧压腿:二八拍 (3) 正压腿:二八拍 (4) 反背:二八拍 (5) 蹲跳:二八拍	小 | 中 12′ | 15′	一、四列横队 ×××××××× ×××××××× ×××××××× ×××××××× ● ▲ ▲体育委员 ●教　师 二、要求:快、准。如闻"向左转",则立即向右转。 三、一、三列向后转。成体操队形散开,相对的两学生为一对,在进行②、③练习时,左右脚交换。两人交换。要求:开始幅度小,然后逐渐加大。

[1] 录自张隆华主编:《教育实习》,湖南教育出版社1984年版。

（续表）

部分	课　的　内　容	运动量	组织教法及要求
准备部分	五、专门性练习。(4种) ① 原地摆臂； ② 原地小步跑； ③ 原地高抬腿； ④ 围绕操场一至二圈的放松跑。	12′ | 15′	注意：强调相互之间不准开玩笑或故意使对方完不成动作。 四、按口令(拍手)进行①、②、③项，拍手的节奏先慢后快。 要求：动作始终不变形，坚持到"停"。 以×为基准，向中看齐，开始进行基本部分。
基本部分	一、134班考查100m 重点：检查快速跑能力。 难点：跑时的正确姿态。 评分标准： 优秀　　良好　　及格 14″2　　14″6　　15″4 二、133班复习发球、接发球(上手发球、下手垫球)。 重点：正确的动作要领。 难点：击、垫球的部位。以往错误： 发球：垫球不直，击球不准。 垫球：前臂屈，两臂没有相对夹的意识； 前臂触球的部位不对。	大 ↓ 中 28′ | 30′	一、1.向学生讲述考查的目的意义及标准，使学生能尽最大努力通过考核。由体育委员发令(举旗)，每组跑两人，按记分册名单次序进行。 要求：①认真参加考试，可在100m起点处附近做专门性准备活动，不得到处乱跑； ② 不及格者重跑，已及格者要求重跑一次也可以； ③ 跑完后的学生复习排球。 2.讲述并动作示范上手发球和垫球的动作要领。 强调：发球时抛球直，高于头一个半至两个球，用掌击球的中下部。

（续表）

部分	课 的 内 容	运动量	组 织 教 法 及 要 求
基 本 部 分			垫球：判断、移动、插、夹、起。 3. 134班由体育委员整队带至100米起点处。如图： 100m ① 133班由体育委员整队带至两个排球场（共三个场地。133班在两个场地练习，留一场地给134班）； ② 每场地两个组（5—6人一组），一组依次发球，另一组按位置站好，准备接发球。十分钟后交换发球、接发球。如图：

（续表）

部分	课的内容	运动量	组织教法及要求
基本部分			×××××× ××××××
结束部分	一、集合整队、清点人数和排球。 二、整理活动（三节舞步操）。 三、宣布考查成绩，评讲学生纪律、技术等。 四、简单说明下次课的内容，使学生心里有底。 五、下课。	小 2′—3′	一、按上课时队形集合，要求快、静、齐。 二、三步拍子； 第一节：向左向右； 第二节：向前向后； 第三节：第六套广播体操第九节整理运动。 要求：尽量放松，动作舒展柔和。

〔编者评语〕

这是一份表格式教案，有较强的示范性。教学内容明确，教学要求具体，教学方法也比较灵活多样，对初次从事教学工作实习的实习生很有借鉴作用。

3. 美术课教案——《工笔淡彩人物画》[1]

年级：中等师范2年级第2学期。

课题：工笔淡彩作画方法。

课时：2学时。

教学目标：通过工笔人物画简介和课堂作业练习，使学生了解工笔淡彩人物画的特点和作画方法。

教学重点：临摹一张工笔淡彩人物头像。

教具准备：示范步骤图。三套（其中全张纸大的一套），刻印范画。

教学进程

组织教学 （略）

进入新课：

工笔画起源很早，分科于唐代。

（版画）工笔淡彩人物画。

一、什么叫工笔淡彩人物画

它是工笔人物画的一种，与工笔重彩相对来说，它用色清淡、雅致，自成一格。

二、基本技法与步骤（结合挂图讲解）

1. 起稿：铅笔起稿，线条要求清晰、工整、准确。（最好能体现用笔之势）

2. 勾线：依据不同对象而选择不同用线。（结合作业女孩头像要求：）

---

① 教案作者曾正明，录自张隆华主编：《教育实习》。湖南教育出版社1984年版。

① 线条要准确、细匀、流利、生动。

② 注意用墨：对象颜色浅的勾淡墨线(脸部轮廓，鼻，嘴)；对象颜色深的勾浓墨线(发、眉、眼)。

③ 眉、发、眼的勾法：

发：按其生长排列规律：(见图 b)

眉：按其生长排列规律：(见图 c)

眼：上眼框线浓，下眼框线淡，眼珠、眼睫毛用浓墨。

3. 染：

① 染眉、眼、发：眉发用淡墨层层加深，边缘要有过渡色阶(即由深到浅)；眼上浓下淡，眼珠可留出高光。

② 打底：用淡墨或色(赭石、花青、藤黄均可)略加渲染，以显示对象的体积、凹凸和一定的明暗关系(不可强调)。

③ 渲染肤色：可先用洋红，淡染两颊，再用朱磦略染其它部分肌肉，然后淡淡罩一层色。(注意不可浓、不可干、笔要干净)

4. 细心收拾：

调整色彩，整理画面，使画面完整。

(少动手、多看、多动脑筋)

三、组织学生练习

作业：临摹一张女孩工笔淡彩头像(见附图 a)。

要求：细致、干净，按作画步骤进行。

作法：将头像刻印分发，学生作画时教师巡回辅导。



图a



图b



图c

工笔淡彩人物画作业

〔编者评语〕

这是一份中师美术课的简案,在绘画的技法训练上,步骤分明,示范性强;对作业的要求具体,指导细致;对各科的实习,特别是对技术性较强的学科来说,更有启示作用。不够的是教学过程没有明确的表示出来,导入新课之后,应该是讲授新课,最后是结束新课。

4. 音乐课教案——《歌唱的共鸣》[①]

年级: 中等师范1年级第2学期

课题: 发声基础知识:歌唱的共鸣。

歌曲《太湖美》。

学时: 1学时。

教学目标: 1. 学会第一段歌曲,指导学生用优美、亲切和富有感情的声音唱好这首歌,从中体会到今天的新农村在现代化建设中出现的繁荣景象,使学生更加热爱社会主义新农村。

2. 通过发声练习,使学生初步获得自然而均匀的呼吸方法,能够用比较流畅、连贯的声音来演唱歌曲。

教学过程:

一、组织教学: 检查人数,安定情绪。

二、发声练习: 发声练习是为了使我们的嗓音得到训练,使我们的声音圆润、明亮、优美动听。在这之前,我们还必须了解和学习一些有关声乐方面的基础知识。下面就讲歌唱的共鸣。良好的歌唱共鸣能使声音集中、洪亮,传送较远,并且具有丰富的色彩变化。

① 什么叫共鸣? 什么是歌唱共鸣?

声学中由声波作用引起的"共振"现象叫"共鸣"。

---

① 教案作者李小君,录自张隆华主编:《教育实习》。

"歌唱共鸣"就是指歌唱发声时,声带振动产生的音波通过声带附近的肌肉、软骨和空气的传递,使口、头、胸等腔体里的空气产生振动的现象。共鸣腔运动的好坏,直接影响歌唱的发声效果。如:(举例示范)

② 共鸣腔体的区分和声区的形成:

人体的共鸣腔可分为胸腔、口腔、头腔三个部分。把三个部分共鸣腔运用于人声的低、中、高三部分不同的音区,就形成了胸声区、混声区、头声区,这三部声区的形成和歌唱共鸣的运用是密切相关的。各声区通过共鸣腔的运用产生的声音效果如下:(举例示范)

练声:

1=C→A

1 3 | 5 3 | 1— — ||

ma…………

要求:吸气要深,呼气要流畅、均匀。

声音要自然连贯;并注意运用共鸣。

三、教唱新歌:

① 歌曲介绍:

《太湖美》是一首具有江南民歌风味的抒情歌曲。旋律流畅优美,节奏新颖、富有变化。歌词通过对江南一带农村的自然景色的描写,展现出社会主义现代化建设中欣欣向荣的大好形势。

② 范唱。

③ 教唱旋律(视唱法与听唱法相结合)。

a. 把带有十六分休止符和装饰音的乐句进行重点教唱。

b. 分句视唱与教唱,注意音准和节奏。

④ 教唱歌词。(词曲互助法)

a. 朗读歌词,要求咬字、吐字准确。

b. 发现难点,反复教唱二、三次。

c. 听琴默唱一、二次。

d. 带学生从头到尾唱一遍,检查是否学会。

⑤ 歌曲分析与处理:

作者通过对具有典型和象征意义的景物的描写,运用“水上的白帆、水下的红菱、水边的芦苇、水底的鱼虾”一连串的排比,环环扣紧,层层铺展。看不够的美景,唱不尽的诗情,倾注了热爱祖国的深情厚意,歌颂了富饶美丽的农村和人民的勤劳。通过语言的描绘,达到了借景抒情的目的,在具有江苏民歌音调的旋律上,以装饰音、顿音和适当的休止符进行润色,音乐形象、生动、鲜明,使人们从歌声中看到了农村的美景。

a. 根据对歌曲的分析,加以处理;范唱一次。

b. 要求学生完整地有感情地唱一遍。

四、课堂总结与布置作业。

a. 讲评这堂课的学唱情况(略)。

b. 布置课外作业——要求学生在课后练唱好第二段歌词。

〔编者评语〕

这份教案简明扼要,既有知识性,又有教育性;既注意了技能技巧的训练,又注意了思想感情的陶冶,符合中等师范学校音乐教学的特点,对普通中学的音乐课教学也有启发性。如果是初上讲台的人,还要考虑得细致周密些。

5. 生物学课教案——《细胞的有丝分裂》[1]

年级: 高中2年级第1学期。

课题: 细胞的有丝分裂。

课时: 2学时。

---

① 教案作者黄连荣,录自张隆华主编:《教育实习》。

课型：实验课(采用分组形式)。

实验目的：1. 通过观察，使学生加深对植物细胞有丝分裂的理解，牢固掌握四个时期的特点；2. 学习根尖分裂区的制片方法；3. 学习使用高倍显微镜的基本技能；4. 培养学生细致、严谨的科学态度。

重点：观察有丝分裂各时期的细胞结构(主要是染色体)的变化。

难点：装片的制作及显微镜下寻找分裂相的细胞图像。

实验前的准备：学生实验前两周，教师进行准备实验。中学教材上指定用洋葱根尖，但我们十二月份开此实验课，未找到洋葱头，改用蚕豆根尖，效果好。

① 材料准备：根据准备实验结果和环境气温情况，实验前六天，将蚕豆放入清水中，让其充分吸胀，然后取出埋水槽湿沙中，经常喷洒水保持湿润，让其慢慢长根，待根长至1cm长，即可作为实验材料使用。

② 实验用具：每组显微镜1，载玻片20，盖玻片10，玻璃皿、保险刀片1，镊子1，滴管1，解剖针1，烧杯1。

③ 药品：浓HCl，95%乙醇，1%龙胆紫。

④ 辅助教具：细胞有丝分裂挂图，有丝分裂永久制片四片。

⑤ 教师在实验前，按对学生的要求，试作一遍。

⑥ 将学生分为六组(每组一台显微镜)，实验前一天课外活动时间培训小组长。

⑦ 课前将“实验内容”、“目的要求”、“实验步骤”等内容写在实验室黑板上。

实验步骤：

一、培养蚕豆根尖

(略)

二、制片

① 在早晨七——八点钟时(蚕豆根尖分裂旺盛),切下蚕豆根尖,放入盛有一半浓HCl、一半95%乙醇的玻璃皿中,浸4——5分钟,以杀死根尖细胞并使之分散开。

② 用镊子轻轻取出,放入盛有清水的玻璃皿内洗净(可换水2～3次)。

③ 放入盛有1%龙胆紫溶液的玻璃皿中,染色5分钟。

④ 再取出放入盛有清水的玻璃皿中洗净,供制片使用。

⑤ 取出一个根尖放在载玻片中央,用刀片切取根尖约3mm长一段(去掉其余部分),用解剖针、镊子撕裂,加一小滴清水,盖上盖玻片。然后,再加上一载玻片,用手指轻轻地压载玻片,把根尖压平,使细胞分散。

要求同学们严格按以上步骤进行,尤其是分散固定和染色的时间要控制好,清洗要干净,否则会影响实验效果。

三、观察按以下步骤观察制片:

① 先在低倍镜下找到生长点处于分裂期的细胞;

② 换上高倍镜,调整细准焦螺旋,直到看清物像为止;

③ 仔细观察,在视野范围内找出相当于分裂间期和分裂期(前、中、后、末期)的图像;

④ 如找不到,可慢慢移动装片,在其他部位寻找;

⑤ 在观察染色体2n=12和纺锤丝时,应把视野的光线调整适当暗些,才容易看清。

为了让同学们观察得更清楚,大家边制片,每组轮流看示范片(示四个时期)。三个老师,一个负责指导看示范片,两个下组指导。

作业:

绘制细胞分裂间期和分裂期的前、中、后、末四个时期的简图。

小结:

① 纪律;

② 实验效果,成功和失败原因;
③ 显微镜的操作技术;
④ 解答疑难,并指导看挂图;
⑤ 要求每组组长清理好实验用具,安排一个组打扫实验室。

〔编者评语〕

这是一份实验课的实习教案,为我们提供了一份研究实验课的范例。教案条理分明,步骤清晰。实验的准备工作较为充分;引导学生观察制片也比较细致周密;并在整个演示过程中注意了组织纪律;实验结束时能组织学生清扫实验室。实习教师在教学实验中能作到这几点是颇不容易的。

这是一份简案,为两课时教完,没有写分课时教案详案,是不足之处。

附录五： 供答型试题编制的注意事项[①]

一、有关编写简答题和填充题的若干建议

1. 确保各道试题都能用一个简单的或者唯一的词组或单词进行答题，并确保只有一个正确答案。

"那些朝圣者来自何国?"是一道不恰当的试题，因为考生既能回答"英国"，又能回答"荷兰"。"克里米亚战争发生于________年"有若干个合乎要求的答案。如果测试的事实是该次战争发生时的若干年份，那么要想避开学生作出模糊的但又合乎要求的答案，其措辞应如下："克里米亚战争发生于____年到____年。"

2. 使用适当的格式。

为了易于评分，给考生答题所留的空白，都应该在每道试题的右面排成一列。

3. 切忌使填充题支离破碎。

下面是一道支离破碎的几何填充题。

两个________，如果其一的________和________各自等于另一的________和________，那么它们两个是________。

像这类试题使得考生陷于"盲目乱猜"的状况。

4. 避免提供线索。

在填充题里，不能让各个内容空白的长度随着预期单词或者词组的长度而变化，以避免提供正确答案的线索。此外，避免写出正确单词或者词组的第一个字母。

如果在内容空白前需用不定冠词"a"或者"an"的话，把冠词写成"a(n)"的形式，以避免向考生提供关于所需要的单词是以元音开头还是以辅音开头的提示：

一个公认为正确而毋需作正规论证的数学法则，称为________。

① 录自布卢姆等著，邱渊等译：《教育评价》，华东师大出版社1987年版。

5. 指出答案的精确度。

如果问题包括(十进)小数或者分数的计算,就得明确地规定预期的精确度。

二、有关编写陈述式试题的若干建议

1. 务必做到试题题意集中而清晰。

对于考生在答题中自由发挥的许可量,应当加以限制,并向考生公布。提出此项建议的理由有两个方面。首先,如果试题题意过宽或空洞的话,那么许多应试学生由于先是受到临场初始压力,继而又处于赶在考试结束前答完试题的紧张状态,因面写出的文章将是措词拙劣,杂乱无章的。其次,试题越是结构松散,越有可能使评分受到主观判断的影响。

下面的陈述性试题就是题意过宽,容易导致各种不同的解释:选择两部长篇小说,并就它们各自所代表的小说著作年代的特征,对它们进行比较。

由于题意不明确,该试题就不恰当地助长了答案中写作成分的增多,面忽视了对文学知识的测试。反过来,这种情况又增加了评分意见中的主观因素。如果由若干人进行评分的话,最后可能成为就学生对文体方面的爱好进行度量,而不是对文学知识作出评定。同一试题也能够编写成结构比较严谨的形式:

无论一部文学作品如何流传百世,它首先反映了作品写作年代的特征。它反映了盛行于作者一生之中的各种概念、世态和风俗。选择两部写于不同国家或者不同年代的长篇小说,并就下列一个方面说明它们是否反映了小说写作年代的特征:妇女、战争、婚姻、教育、道德生活和成就。你在陈述文中,首先说明该年代的信仰或者世态是什么,然后说明你所选择的作品是如何反映、抨击或者批评那个信仰的。

虽然该试题的这种表述,在立意上比第一种尝试明确些,但是

还是让考生去选择主题、小说以及两部小说之间的关系。珀范斯(Purves)提出的建议是,最好由试题编写者用下面那种题意集中而清晰的试题,替考生作好有关选择:选择两部写于文学史上不同时期的小说,并且就作者在婚姻问题上所表达的不同态度进行比较。在陈述文中,你须说明什么才是每一位作者所认为的美满婚姻:这桩婚姻是如何同爱情、责任、荣誉以及金钱发生关系的;作者是如何使自己的态度为读者明了的。最后,就作者的态度和表达态度的写作技巧,对两部作品进行比较。

为了度量文学知识而设计的同一道陈述性试题的这三种不同编写方法,说明了试题编写者必须缩小主题和集中题意——以此把学生引向试题预定要度量的内容和行为,好让全体考生理解所要提出的问题。

2. 不允许考生从若干陈述性试题中选择他愿意回答的问题。

允许任意选答试题,会削弱终结性考试的主要功能,即削弱了对学生在共同任务上的行动性能进行比较的功能。

3. 预先决定陈述性试题如何评分。

伴随陈述性试题产生的一个主要弱点,就是评分人员在审阅试卷过程中,相互之间意见不一。当评分规则既不明确又不完整的时候,评分人员在进行逐一评卷的过程中,会出现评分规则掌握前后不一致的情况;如果由若干人员给试题评分时,就存在出现实质性分歧的倾向。如果要把陈述性试题用于进行终结性判断,那么,评分可靠是极为重要的。

附录六：　选答型试题编制的注意事项[①]

一、有关编写是非题的若干建议

1. 务必确保试题题意是非的单义性。

下列两道试题就是题意模棱两可的实例。

克里斯托弗·哥伦布发现了美洲。　T　F

二十世纪最伟大的画家是帕布罗·毕加索。　T　F

2. 切忌断章取义地从课文里摘录试题。

断章取义地摘录的句子或者短语，不会都对或者都错。

3. 切忌出偏题。

偏题就是那些试图根据像拼写错误、写错了(夹在姓与教名之间的)中间名字之第一个字母的姓名等内容，造成考生出差错的试题。

4. 避免使用消极表述。

5. 避免使用双重判断因而是非难辨的表述。

例如，下列试题中就有两个模棱两可的组成部分：

各种维生素在新陈代谢的调节中是起作用的，但是并不提供能量。

T　F

6. 采用适当的格式。

为了易于评分，所有的答案应写在每道试题的左列，或者标在一份单独的答案纸上。

7. 避免使用“特加限定词”。

一些被称为“特加限定词”的单词，对测试题提出的问题或者作出的表述进行限定。例如“通常”、“一般说来”、“一般地”、“经

① 录自布卢姆等著，邱渊等译：《教育评价》。

常"、"很少"等单词，一般是用在题意是正确的是非题内的。另一类特加限定词，就是像"所有的"、"总是"、"各个"、"每个"、"没有人(或任何东西)"等。当这些单词用在是非题内的时候，各道试题的题意一般都是错的。聪明的考生就会遵循这个规则："凡包含有'所有的'这个单词的表述，连同本句在内，都是错误的。"(Payne，1951)。尽管有上面这种说法，但高明的试题编写者在编制是非题时，往往能用一些像"所有的"、"总是"、"从不"等字眼，让试题的题意成为正确。不过，初次进行试题编写的人员在使用特加限定词时不能掉以轻心，因为许多答题者将能够根据单词的线索；而不是根据对测试目标的掌握度作出正确回答。

8. 避免让正确答案排成固定式样。

试题编写者需要提防让正确答案排成可认出的常规式样(例如是、非，是、非，是、非)。按任意抛掷硬币落在地上的正反面来确定正确答案位置的方式，可以避免正确答案陷入可认知的常规式样。

二、有关编写组配式试题的若干建议

1. 各个前提和需组配的各项选择必须确保自身同质。

在下列试题中，各个前提和各项选择都不是自身同质的；注意，这时考生可以根据表面情况，迅速把那两个所需日期的前提(6和12)固定于两个选择(1791年和1789年)。(虽然本试题分列在本页两个纵栏内，但是在测试中不会是分栏答问的。

〔前提〕

____1. 合众国第四任总统

____2. 首届内阁成员

____3. 立宪会议的主持官员

____4. 拒绝出席立宪会议者

____5. 提出十三州邦联宪法

____7.《独立宣言》的作者

____8.《联邦制》的主要作者

____9. 首任副总统

____10. 提出"康涅狄格调和方案"者

____11. 因外交原因未出席立宪

____6. 批准了人权法案

____12. 根据宪法选出了首届国会

会议者

〔选择〕:

a. 乔治·华盛顿

b. 本杰明·富兰克林

c. 1791 年

d. 亚历山大·汉密尔顿

e. 托马斯·杰斐逊

f. 约翰·亚当斯

g. 帕特里克·亨利

h. 奥列弗·埃尔斯沃思

i. 1789 年

2. 使用适当的格式。

把同质的各个前提列在左边,把需组配的各项选择列在右面。为易于评分,在每一个已编号的前提旁边,给组配的字母留一个空白处。

3. 应该明确为每一个前提和选择进行组配的基础。

例如,在下列试题内进行组配的基础就是书名与作者。

在左列书名前的空白处,填上右列姓名前的字母编号,以此辨认各书的作者。其中有的作者可能撰写了若干部题内提到的作品,有的可能没有写过。

____1.《驯悍记》	a. 贝内
____2.《希腊古瓮颂》	b. 拜伦
____3.《塔立弗》	c. 济慈
____4.《白鲸(莫比·迪克)》	d. 朗费罗
____5.《约翰·布朗之遗体》	e. 梅威尔
____6.《特里斯特雷姆》	f. 鲁宾逊
	g. 莎士比亚

需注意的事项是,说明中必须明确指出在书名(前提)与作者(选择)之间不存在一对一的对应关系。没有一对一的对应关系,是编写组配式试题的好方法。

三、有关编写多项选择题的若干建议

1. 确保试题主干能明确规定题意

就大多数多项选择题而言，考生毋需细读每项任选项目，就应该能够回答问题或者完成句子。

2. 那些不先写明而又必须在每项任选项中予以重复的文字，应该放置在试题主干之内。

任何能够放在试题主干内的单词，都应该放入试题主干中去。考虑下列试题：

如果在阿尔吉耶对路易西安娜的案例中所使用的哲理，已经被应用于斯劳特·豪斯的案件，那么对后者的判决

a. 会被认可。 c. 会悬而不决。

b. 会被否定。 d. 会以治安权为根据。

在这道试题里，每一个任选项目前面的措词"会"应予省略，把它放在试题主干中的"后者的判决"之后。

3. 如有可能，尽量避免否定式陈述题。

使用否定式陈述试题，并非是要挑选不正确的答案，而仍然是要挑选正确答案；因此，这类试题往往会使考生在答题时感到困难较大。一般说来，造成困难的原因与所要考查的观念是无关的；所以，只要有可能，就不应该编制否定式试题。再说，用正面方式表达的试题，其措词更容易被考生所理解。但是，当一道试题只有通过否定的求解方法才能予以测试时，那么否定词的每一个字母都要大写，而且在否定词下面画线，予以强调。

美国公民可使用所有下列方式表达对党派政治的疏远，除了他们

a. 不去参加地方选举投票。

b. 试图把自己的观点强加于他人。

c. 表达与他们政治领袖不一致的观点。

d. 试图组织反对政府政策的武装抵抗。

另外还须记住，在使用否定式主干试题时，后面的任选项目之中除了一个而外，所有其他的项目对所提出的问题本身来说，都必须是正确的。

4. 如果使用最佳答案类(试题)的话，务必使提供最佳答案的那个任选项目明确无误。

5. 如果试题是测试某个单词的定义或者意思的话，那么需要下定义或者需要解释的那个单词，应该放入试题主干内，而那些作为歧途岔路的项目则由若干供选择的定义或者意思组成。

例如，像下列试题一样，在考生读完一段短文之后，就短文内若干用词，向考生提出一系列问题：

本段短文所着重使用的那个单词确切的，跟下列哪一个选择项意思大致相同

a. 精确的　　b. 困难的　　c. 不正确的　　d. 夸大的

6. 包含四五个任选项目的试题，比起那些任选项目较少的试题更为符合要求。

当任选项目低于四项时，试题的作用会被削弱。

经验不足的试题编写者，会感到编制四项任选项目题比五项任选项目题要容易一些。在许多情况下，编写者在编制同正确选择项并列的高水平的四项式歧途岔路项目时，往往会陷人困境。至于究竟需要四个还是五个任选项目，也没有一个严格的规则；最终成为决定因素的，还是作为度量对象的内容或问题的性质，以及编写者的编写技巧与艺术。

7. 对那些并未掌握测试教材内容的学生来说，每个歧岔项都应该编写得使他们感到似乎合理，而且能引起他们的兴趣。

这里的似乎合理且能引人注意的歧岔项，指的是混有常见差错、错误理解以及错误信息的项目。编制高质量的歧岔项，涉及到教师从学生家庭作业和课堂复述中发现常见差错的工作经验，以及从学生提问中发现各类错误理解的工作经验。另一种值得推荐

的用于编辑似乎有理的歧岔项的技巧，就是在开始时先拟出一道供答型题目，并且把储存不正确答案的试题库作为歧岔项的资料来源。不过，供答型试题的某些不正确答案显然太不正确。把它们放在多项选择类试题的歧岔项之中，也很容易被认出。

一般来说，歧岔项在内容、形式及结构上越是浑然一体，试题的难度就越大。因此，控制一道试题难度的一个方法，就是变动各个歧岔项之间同一性的程度。当某道试题被使用之后，就能够确定选择各个歧岔项的学生比率数；如果今后修改试题的话，首当其冲予以更换的，就是那些只引起极少数学生注意的歧岔项。当各个歧岔项更为相似时，那些尚未掌握教材内容的学生就不大可能把某个或几个歧岔项当作明显不正确的答案予以删除，随后凭猜想答题。

8. 在可能的时候，把歧岔项按逻辑次序或者时序排列。

例如：

三角形三个角之和

a. 介于 90°与 180°之间。　　c. 介于 180°与 360°之间

b. 为 180°　　d. 取决于该三角形的大小。

当变量、日期等按时序排列时，正确答案应该偶尔也放在序列的起首或者尾部。这样的排列有助于克服一种倾向，即试题编写者与考生往往不把一个序列的两个极端视为正确答案的被选对象而予以忽视。试题编写者有时候还会无意识地排定一个把正确数字或者正确日期放在中心位置的顺序。

对那些难以按逻辑次序或者时序排列的歧岔项来说，可按下面将描述的两个技巧中的任何一个，将它们任意排列。这样做，可确保正确的任选项在一个固定位置上出现的次数，不至于多到令人注目。

9. 不要滥用那种“上述答案都不对”或者“这些答案都不对”作为任选项目。

"上述答案都不对"这种任选项目只应谨慎使用。它不应用于要求最佳答案的多项选择类试题,而只应用于正确答案类试题。伍德建议,这种任选项目只能用于那些在考虑到各个歧岔项目之前就必须先作解答的试题;然而,即便在这一类试题里,这种任选项目恐怕也不应该是正确的选择,因为那样考生可能因回答错误而同样得到分数。例如,解答一道度量除法计算技能的试题,题内的"这些答案都不对"这个任选项正好是该题的题解或者正确答案。某考生可能作了除法运算,得出了错误答案,可是在各个歧岔项目里找不到(与他的计算结果相同的)这个错误答案;因此,由于搞错的原因,他才挑了"这些答案都不对"这个正确的答案。韦斯曼提出的建议是,避开这个问题的一个方法,就是在测试中很靠前的地方,用"这些答案都不对"作为明显正确的答案,在这之后就极少再用。

10. 各个歧岔项目应该相互独立、互不制约。

在下列例题中,任选项目 a 与 d 系同义的:

哪一个最长?

a. 36 英寸　　b. $3\frac{1}{2}$英尺　　c. 1 公尺　　d. 1 码

在下列例题中,各个任选项目在意思上相互重复;如果 d 是正确的话,那么 a、b 和 c 也都是正确的。

在东北地区,一个四口之家过上小康生活所需的中等收入高于

a. 15,000 美元　　b. 16,000 美元

c. 16,500 美元　　d. 17,000 美元

11. 避免提供正确答案的提示。

且不论写作中常见的粗拙现象,单是语法上的前后不一致,就能向学生提供正确答案的线索。例如,请考虑下列试题:

弗兰克·劳埃德·赖特是一位(an)

a. 陶工。　　b. 建筑师。　　c. 雕塑家。　　d. 水彩画家。

各个任选项目中只有一个"建筑师"——正确选择——受到不定冠词"an"的恰当修饰。从试题主干中把"an"去掉，并在每个歧岔项目的前面各自加上正确冠词，试题就可得到改进——

弗兰克·劳埃德·赖特是：

a. 一位(a)陶工　　c. 一位(a)雕塑家

b. 一位(an)建筑师　　d. 一位(a)水彩画家

问题在于语法结构能使那些并不掌握有关知识的学生正确答题。下列试题就提供了一条语法方面的提示。

下列科学家中有哪些是以其对脱氧核糖核酸(DNA)的研究而著名的?

a. 爱因斯坦　　c. 马勒

b. 摩根　　d. 克里克与沃森

只有一个正确项目，即 d，跟试题主干中的复数语法构造相符合。

除了语法上的提示外，米尔曼与保克描述了编写拙劣的多项选择类试题的十项特征，这些特征一般都让学生能认出正确的任选项目：

a. 句长：将比不正确的任选项目为长。

b. 条件：将充分说明条件，使其具有精确性。

c. 通则性：将其意义推广，使之较各个不正确的任选项目有更广泛的应用性。

d. 外形位置：将不是第一个或者最后一个任选项。

e. 逻辑位置：将不是一系列能按自然次序(如由各个数字组成的任选项)排列的任选项目两个极端中的一个。

f. 相似性或相反性：将是两个相似陈述句中的一个，或者以截然相反的样式陈述的同一概念或事实的任选项目中的一个。

g. 措辞：将包含在一个有熟悉的或者定型的措辞的句子之中。

h. 语言：将不包括未曾期望学生知道的语言或者技术术语。

i. 情感词：将不包括诸如“胡言乱语”、“莽撞的”、“轻率的”等之类的激烈性单词。

j. 愚蠢概念：将不是无礼的话语或者完全超出常情的表述。

12. 切忌让正确的任选项目陷入某种固定式样。

试题编写者必须力戒使各个正确的答案排成易辨认的式样(如，abcd、abcd、abcd)。有两个随机技巧是可取的。第一个技巧就是，当每一道问题的各个任选项目无法按逻辑次序(如数字次序、日期)排列时，可按字母顺序来确定它们的位置。例如，请考虑下列试题：

透视画法是指

a. 明暗度　　d. 两个维度
b. 物体的颜色　　e. 深度幻影
c. 线条画

这些任选项目可按字母顺序排列如下：

a. 明暗度　　d. 深度幻影
b. 线条画　　e. 两个维度
c. 物体的颜色

在测试的所有题目上，把各项任选项目作同样随机排列的第二种方法，就是使用像下面所示的表格一样的字母随机列表。

试题编写者在使用这个表格时，要不看表格，把铅笔放在任何一个排列的符号上；然后，按照该排列的各个字母，重新排列各个任选方案。例如，假定编写者的铅笔碰上循环排列 CDAB，再假定该道试题原先是这样编写的：

迈克兰基罗创作了大量

a. 版画　　b. 木刻　　c. 汽车　　d. 大理石

用于排列四项选择型试题的各选择项的任意排列表

DABC	ADCB	DACB	DBCA	BDCA	ACDB
ABDC	BACD	BCDA	CDAB	CABD	ACBD
CBAD	BDAC	ABCD	DBAC	ADBC	CDBA
DCAB	BADC	CADB	BCAD	CBDA	DCBA

把该道试题的各项任选项目按下面次序重新打字或付排。

a. 汽车　　b. 大理石　　c. 版画　　d. 木刻

编写下一道试题时，编写者该把铅笔移至该循环排列的右边、左边或上面、下面，再按照所指的新的循环排列，重新安排第二道试题的各个任选项目。这个程序一直继续到所有试题的任选项目排列完为止。

附录七：　　板书式样举例①

一、提纲式。

一般指用一句或两句话概括教材每段每节的内容要点，并按顺序写出来的板书。例如《王莽改制和绿林赤眉起义》一课的板书：

第七节　王莽改制和绿林赤眉起义

(一) 王莽改制

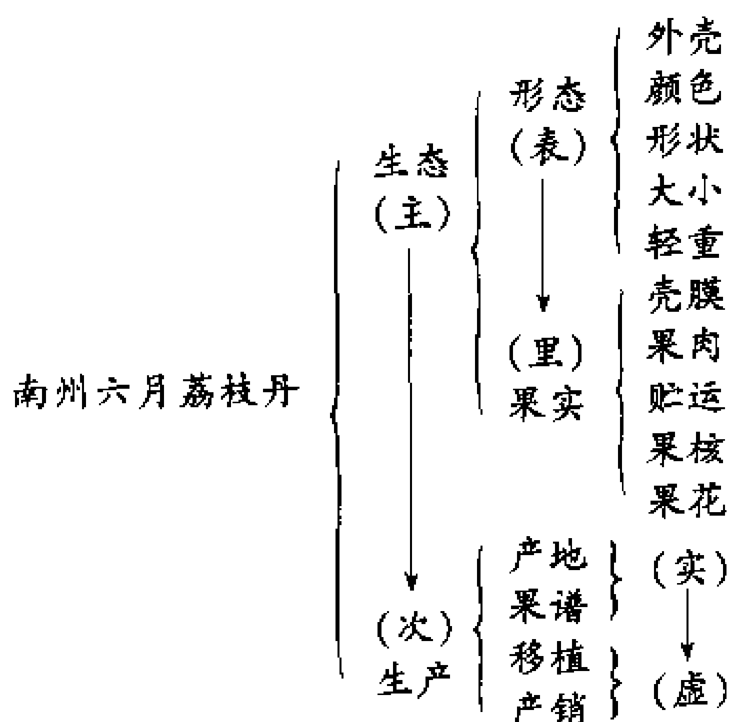
(1) 原因：土地兼并严重，阶级矛盾尖锐。

(2) 内容：① 禁止买卖土地和奴婢；

② 多次改变币制。

(下略)

二、表解式。



① 录自张隆华主编：《教育实习》。个别地方作了变动。

指用表解的形式来表现教材要点或课文的结构,不但系统完整,而且脉络分明。上页是高中语文第一册中《南州六月荔枝丹》一课的组织结构和写作方法的表解。

三、表格式。

一般用于类比,区别概念和表示情况的变化。一位化学系实习生教《盐类的水解》,设计了如下板书:

各种类型的盐的水解情况比较

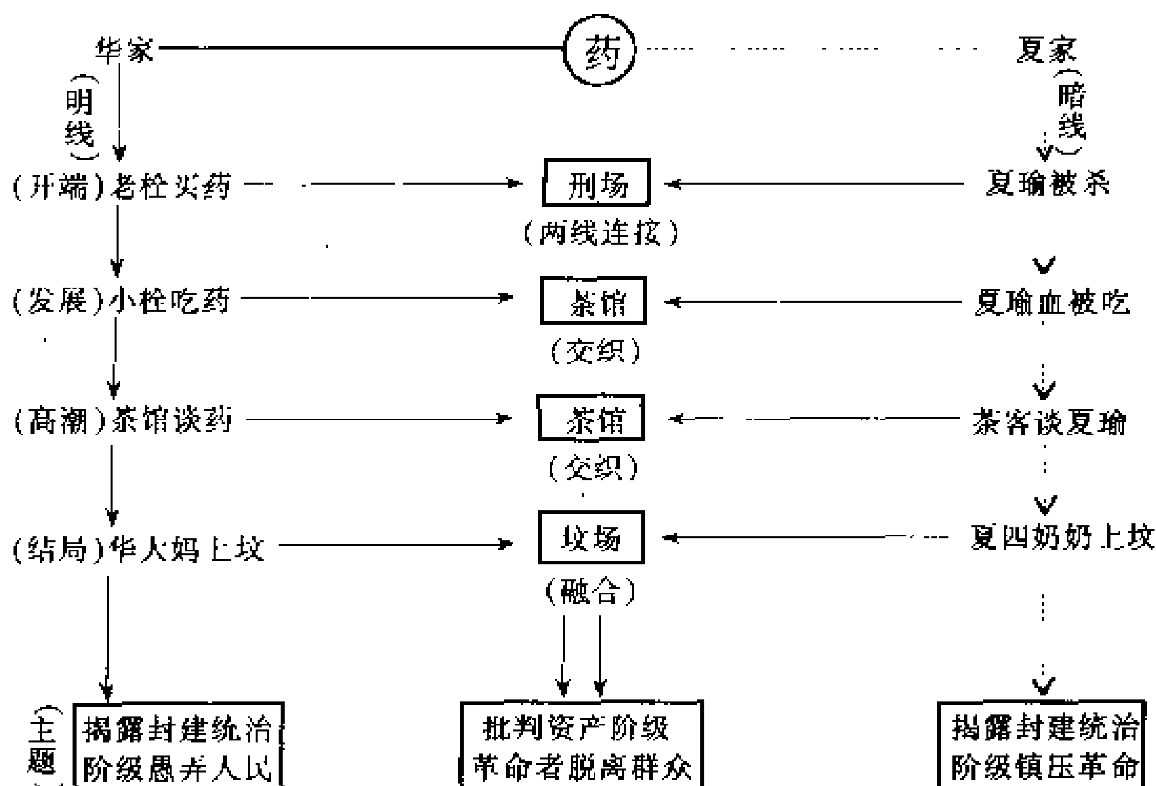
盐的类型	举例	水解情况	水解实质	溶液酸碱性
强碱弱酸盐	CH_3COONa、Na_2CO_3	水解	弱酸根离子水解	碱性 ($pH>7$)
强酸弱碱盐	NH_4Cl $Al_2(SO_4)_3$	水解	弱碱根离子水解	酸性 ($pH<7$)
弱酸弱碱盐	CH_3COONH_4 NH_4CN	强烈水解	弱酸根、弱碱根同时水解	酸性或中性或碱性
强碱强酸盐	$NaCl$、KNO_3	不发生水解		中性 ($pH=7$)

一般用于叙述事物的发展、转换、变化规律。如:一位中文系实习生教高中语文教材中的《药》时所转录的板书①;一位物理系实习生教《物态变化》所转录的板书②。

① 《语文教学通讯》1981 年第 6 期。
② 《上海教育》1982 年第 11 期。

四、构图式。

《药》的情节发展和场面转移的示意图



固态、液态和气态的转换图

